

Joachim Henseler

Mobilität und Migration in der Einwanderungsgesellschaft. Zur
Bestimmung von sozialer Integration und kollektivem Lernen.
Versuch einer allgemeinen Theorie der Sozialpädagogik

Habilitationsschrift, eingereicht an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der
Universität Erfurt im Sommersemester 2006

Fach: Sozialpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
Einleitung: Migration unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Mobilität und der Sozialpädagogik.....	5
Erster Teil: Zum Verständnis einer allgemeinen Sozialpädagogik: Mobilität und Migration. Zur Freisetzung und Integration in der Moderne.....	26
1. Der Wanderer als das ungebundene Selbst? Prolegomena einer sozial-philosophischen Figur.....	44
1.1 Der Fremde, die Funktion der Fremdheit und die Ethnisierung des Fremden	51
2. Bildungstheorie in der Moderne als Liberale Pädagogik: Das freie Individuum und seine Einbettung in der universellen Ordnung der Weltgesellschaft.....	63
2.1 Sozialpädagogik als eine relative Pädagogik.....	70
2.2 Gemeinschaft und Universalismus - Verantwortung und Gerechtigkeit	76
2.3 Demokratie und sozialer Wandel.....	83
2.4 Die Verfasstheit der Gesellschaft und die Loyalität des Individuums.....	91
2.4.1 Kulturnation und die Entstehung von Minderheitenkulturen	95
2.4.2 Die Politik der Anerkennung in der liberalen Gesellschaft	100
2.4.3 Volk und Nation und die Rolle der Pädagogik	107
3. Interkulturelle Pädagogik und ihre Utopie.....	113

Zweiter Teil: Migration unter dem Aspekt des kollektiven Lernens.....	120
1. Vom kollektiven und sozialen Gedächtnis der Völker	120
2. Mobilität und Sozialstruktur	126
3. Die Rolle der Migrationssoziologie.....	141
3.1 Die klassischen migrationssoziologischen Zugänge.....	141
3.2 Die deutschsprachige Migrationssoziologie	153
4. Die sozialen Bedingungen der Migration	167
4.1 Migration im Nationalstaat	168
4.1.1 Öffnung der Märkte und die Einwanderungspolitik	173
4.1.2 Zitadellenkultur - Nationale Protektion	180
4.2 Migration im Sozialstaat	184
4.3 Bildungseinrichtungen und die Migrantenkinder	188
4.4 Rassismus und Separierung	197
Dritter Teil: Das Individuum und seine soziale Integration	208
1. Migration unter dem Akkulturationsaspekt	208
2. Migration unter dem Aspekt der Biographisierung	213
2.1 Biographie und sozialer Ort.....	224
3. Die Rolle der Familie im Migrationsprojekt des Individuums	227
Schluss: Identität und Emanzipation und der soziale Ort in der globalen Welt	236
Literatur	240

Vorwort

Die vorliegende Arbeit behandelt die alte sozialpädagogische Frage nach der Einbindung des freien Individuums in die moderne sich wandelnde Gesellschaft. Ich gehe davon aus, dass auch Migration unter dieser Fragestellung analysiert werden kann. Da die sozialpädagogische Fragestellung all die Jahre unter der Last eine Theorie der Sozialen Arbeit zu entwickeln stand, ist sie lange Zeit nicht mehr explizit gemacht worden. Implizit war sie selbstverständlich immer vorhanden. Der Leserin und dem Leser sollte aber bewusst sein, dass in der vorliegenden Arbeit keine Theorie der Sozialen Arbeit angestrebt wird, sondern vielmehr eine allgemeine Theorie der Sozialpädagogik, die sich dem Phänomen der Migration annähert, indem sie es unter dem allgemeinen Problem der Mobilität analysiert.

Meine Überlegungen sind im Umfeld der historiographischen Analysen der Historischen Sozialpädagogik gereift und ich habe vor allem dem sozialpädagogischen Stammtisch an der Universität Erfurt zu danken, insbesondere Jürgen Reyer, von dem ich mehr gelernt habe als er selbst wohl ahnt.

Bei größeren Arbeiten wie dieser ist es üblich geworden, seiner Ehefrau und seinen Kindern, wenn man sie denn hat, zu danken, dass sie den Autor in seiner Schaffenskraft ertragen konnten. Ich hoffe, dass ich nicht das Ekel war, was in solchen Danksagungen angedeutet ist. Vielmehr habe ich meiner Frau, Ute Staffel-Henseler, wiederum zu danken, dass sie meine verschriftlichten Gedanken soweit in die grammatikalisch richtige Form gebracht hat, dass auch andere Menschen ihnen folgen können.

Meinen Kindern, David und Lukas, danke ich, dass sie mich nicht merken ließen, wenn ich sie vernachlässigt haben sollte, und sie mich als jubelnden Vater und nicht nur als Fahrdienst bei ihren Fußballspielen gebrauchen konnten.

Zu danken habe ich auch der Universität Erfurt und vor allem der erziehungswissenschaftlichen Fakultät, dass ich in ihr und an ihrem Reformauftrag mitwirken konnte und dennoch Zeit fand, diese Arbeit zu schreiben.

Erfurt, im April 2006

Einleitung: Migration unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Mobilität und der Sozialpädagogik

Mobilität ist ein Wesensmerkmal der modernen Gesellschaft. Auf dem Arbeitsmarkt wird sie vorausgesetzt und von den Individuen gefordert. Die Migration, also die Wanderung über eine Staatsgrenze, ist eine Form der Mobilität. Dies wäre sozialpädagogisch solange nicht von Belang, wenn es sich um rein ökonomische Prozesse handeln würde. Dem ist nicht so. Menschen, die wandern, haben eine Geschichte, eine biographische wie auch eine kulturelle, sie haben soziale Bezüge, die sie aufgeben, aber die sie auch im Wanderungsgeschehen nutzen. Wandernde sind lernende Menschen. Aber auch die Gesellschaften müssen lernen, Mobilität zuzulassen und Migration zu begreifen. Eine sozialpädagogische Theorie der Migration gibt es bisher nicht, obwohl in den letzten Jahren etliche Abhandlungen zum Thema erschienen. Man kann sogar sagen, das wissenschaftliche und politische Interesse am Thema ist sprunghaft angestiegen, sodass es nicht einfach ist, den Überblick zu behalten. Das Phänomen der Migration ist nicht mehr zu übersehen. Das Zeitalter der Migration ist schon lange angebrochen und es ist nicht abzusehen, dass es sich seinem Ende nähert, eher ist der Höhepunkt noch nicht erreicht (Castles/Miller 1993). Auch die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen hat zwar die Thematik zur Kenntnis genommen, aber noch nicht ihre Begriffe danach befragt. Zurzeit versteht sich die „Interkulturelle Pädagogik“ als angemessene Antwort auf das Migrationsphänomen, was allerdings in letzter Zeit zunehmend in Zweifel gezogen wird. Es lässt sich aber mit Krüger-Potratz fragen, ob die Interkulturelle Pädagogik als Kritik an der gegenwärtigen Pädagogik taugt und ob sie überhaupt in der Erziehungswissenschaft Relevanz erfährt (Krüger-Potratz 1994a). So finden sich in einer Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft unter der Überschrift der „gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns“ Artikel

zum sozialen Wandel und zur sozialen Ungleichheit, zum Geschlechterverhältnis, zum Generationenverhältnis und zum Lebenslauf, aber keiner zu Migration und Globalisierung (s. Krüger/Helsper 1996). Hingegen gibt es in der Beschreibung der pädagogischen Arbeitsfelder einen Artikel von Ursula Apitzsch zur interkulturellen Arbeit (s. Krüger/Rauschenbach 1995). Die Autorin weiß das zu beschreibende Arbeitsfeld sehr wohl in den gesellschaftlichen Kontext der Einwanderungsgesellschaft zu stellen. Sie verweist auf die Schwierigkeiten der Bundesrepublik Deutschland sich als Einwanderungsland zu definieren und meint, dass dies dazu geführt habe, „die Potentiale der nordamerikanischen Anerkennungs- und Nichtdiskriminierungsdiskussion ebenso wie deren Dilemmata weitgehend [zu ignorieren]“ (Apitzsch 1995: 263). Sosehr in Abhängigkeit von der Politik würde ich die Erziehungswissenschaft nicht sehen, obwohl viele der von ihr bearbeiteten Themen auch politisch sind. Es erscheint eher so, als habe man noch keinen erziehungswissenschaftlichen Zugang zum Thema gefunden. Zwar hat man nach 1995 die Anerkennungsdiskussion genauso wie die Frage der Nichtdiskriminierung in Deutschland aufgegriffen, allerdings noch nicht unbedingt systematisiert.

Gäbe es nicht in der Soziologie Theorien der Migration, die sehr wohl in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgenommen wurden, könnte man davon ausgehen, dass das Phänomen der Migration in der Erziehungswissenschaft kaum verstanden wurde.

Für die Sozialpädagogik hat die Soziologie eine hohe Relevanz. 1988 hat Michael Winkler in einer historisch-systematischen Betrachtung das Verhältnis von Soziologie und Sozialpädagogik zueinander zu bestimmen versucht. Er machte dies deutlich an den Arbeiten Paul Natorps. Die Soziologie lege den systematischen Ort frei, an welchem die genuin pädagogische Fragestellung der Sozialpädagogik identifiziert werden könne (Winkler 1988 S. 44 f). Die Soziologie wurde von Winkler als ein Instrument der Sozialpädagogik betrachtet. Er

ging davon aus, dass die Sozialpädagogik sich dadurch auszeichne, „dass sie eine allein im Zusammenhang des Wissenschaftssystems möglich gewordene Fragestellung zum Thema hat“ (Winkler 1988: 45 f).¹

Die Sozialpädagogik in der Natorpschen Auffassung versuchte aber nicht, einen eigenen pädagogischen Standpunkt gegenüber der Philosophie zu gewinnen, sondern strebte gerade danach, eine Grundlegung mit philosophischen, erkenntnistheoretischen Mitteln zu gewinnen. Lange Zeit war aber die Sozialpädagogik Natorps verdrängt und wurde erst von Christian Niemeyer wieder rehabilitiert (Niemeyer 1989). Der Zusammenhang zwischen Sozialpädagogik und Soziologie wurde nach dem 2. Weltkrieg für das breite Publikum erst wieder von Mollenhauer herausgearbeitet, allerdings aus Sicht der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die historisch besser aufgeklärte Arbeit von Heinrich Stieglitz wurde hingegen nicht zur Kenntnis genommen (Mollenhauer 1959 und 1968, Stieglitz 1970). Festzuhalten gilt, dass sich zwei unterschiedliche disziplinäre Zusammenhänge herausgebildet haben, die Sozialpädagogik und die Soziologie, die in ihrer Thematik aufeinander bezogen werden müssen, um soziale Phänomene erziehungswissenschaftlich reflektieren zu können.

Dennoch ist es die Theorieentscheidung des neukantianischen Philosophen Paul Natorp, die es zu einem späteren Zeitpunkt auch erlaubt, Sozialpädagogik als Disziplin zu etablieren. Allerdings ist es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik,

¹Nach m. E. ist dies ein disziplinäres A priori, welches wissenschaftshistorisch nicht geklärt werden kann. Für eine theoretische Systematik im Sinne Winklers ist diese Disziplinbestimmung notwendig, um ein Prinzip des Denkens aufzuzeigen. So begründet Winkler diese Aussagen nicht historisch, sondern er arbeitet den wissenschaftlichen Ort der Sozialpädagogik als Sozialwissenschaft heraus. Historisch zu belegen ist nur, dass sich Sozialpädagogik und Soziologie in Deutschland an ähnlichen, gesellschaftlich relevanten Fragen ihrer Zeit abarbeiten und in ihrer spezifischen Verwendung argumentativer Topoi ihre jeweils eigene Frage- und Denkrichtung herausarbeiten. Beide wiesen dabei in der Kaiserzeit starke Bezüge zu ihrer Herkunftswissenschaft, der Philosophie, auf.

die den Anschluss an die Reflexionstheorien eines sich ausdifferenzierenden Funktionssystems der außerschulischen Erziehung suchte und fand. Aber die sozialpädagogische Denkform hatte sich schon vor Natorp entwickelt und bot als Denkform einen Ansatz, der auch heute von Relevanz ist (Henseler 2000). In anderen Ländern findet sich die hier beschriebene sozialpädagogische Denkform in der Regel unter anderem Namen wieder, allerdings nicht als Soziale Arbeit, sondern als Soziologie der Erziehung und Bildung.

Das Thema, auf das man bei der Beschäftigung mit Migration immer wieder stößt, heißt Mobilität in modernen Gesellschaften. Die Migration zeigt in aller Deutlichkeit, dass die Mobilität eine Grundbedingung der modernen Gesellschaft ist und fest gefügte Ordnungsvorstellungen und soziale Bindungen in Frage stellt. Mobilität ist nicht nur Bewegung im Raum, sondern auch in der Sozialstruktur. Die Anfänge der Sozialpädagogik liegen denn auch in der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts, die eine Frage nach der sozialen Integration von freien Individuen war und inwieweit die Gesellschaft als eine kollektive Einheit lernen konnte, Institutionen und Strukturen zur Integration bereitzustellen, und diese Mobilität auf Dauer zu akzeptieren. Dies impliziert auch immer die Frage nach der individuellen und kollektiven Lebensführung. Hier gibt es Anschlusspunkte für eine sozialpädagogische Theorie der Migration, die bisher durch die soziologische Perspektive verdeckt wurden.

So leiden sozialpädagogische Zugänge zur Migration sehr an der einseitigen soziologischen Ausrichtung. In der Regel diskutiert man politisch, und ist somit auch politisch angreifbar. Selbstverständlich muss der politische Kontext einbezogen werden, um über Erziehung in der Gesellschaft nachdenken zu können. Dennoch sollte sich sozialpädagogisches und erziehungswissenschaftliches Denken nicht selbst in Abhängigkeit zur Politik begeben.

Das große Thema der Akkulturation in Verbindung mit sozialer Integration ist immer noch allein in der Psychologie beheimatet; die Forschung hierzu ist im

Grunde noch eine nicht-deutsche Wissenschaft geblieben, und hier vor allem eine us-amerikanische. Die Frage des Zusammenhangs von Enkulturation und Akkulturation wurde in Deutschland noch gar nicht gestellt. Dabei scheint das Thema der Migration geradezu prädestiniert, alte nationale Wissenschaftsgrenzen zu überschreiten. In Deutschland wurde das Thema der Migration erst in den 1960er Jahren wahrgenommen und pädagogisch problematisiert. Davon gehen zumindest fast alle Abhandlungen zum Thema aus. Man lässt in der Regel den pädagogischen Diskurs um Migration mit der Entwicklung einer Ausländerpädagogik infolge der Abkommen der Bundesregierung mit Ländern Süd- und Südosteuropas zur Behebung des Arbeitskräftemangels der deutschen Industrie beginnen. Dies ist wiederum nur bedingt richtig, denn es gilt zum einen nur für die nicht mehr existierende Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis 1990.² Auch wird der viel wichtigere Aspekt der Eingliederung der Bundesrepublik Deutschland in den Prozess der europäischen Einigung unterschlagen. Vor allem die gewährten Freizügigkeitsrechte für die Bürger der Europäischen Union haben die Zusammensetzung der Nationalstaaten verändert. In Deutschland stellen die Menschen, die aus den genannten Anwerbestaaten stammen, insbesondere diejenigen mit türkischem Hintergrund, die Mehrheit der Gruppe mit Migrationshintergrund.

Mit dem Phänomen der Migration sind verschiedene, für die Erziehungstheorie bedeutsame Probleme sichtbar geworden, und nicht erst seit den 1960er Jahren in der alten Bundesrepublik Deutschland.³ Dieser Zeit- und Ortsausschnitt ist

² Mit dem Beitritt der Länder Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen und der Eingliederung von Ost-Berlin in das Land Berlin und der Aufhebung der alliierten Sonderrechte ist eine neue Bundesrepublik Deutschland entstanden. Der politische, erst 2 Jahre später auch wirtschaftlich vollzogene, Beitritt des Saarlandes im Jahr 1957 veränderte die Bundesrepublik dagegen nicht wesentlich.

³ Diese Periodisierung für Deutschland hat Marianne Krüger-Potratz in ihrem neuestem Buch zur „Interkulturellen Bildung“ mit einem Blick auf die „lange Vergangenheit“

jedoch zu singulär und unbedeutend, als dass er für eine modernitätstheoretisch reflexive erziehungswissenschaftliche Betrachtung taugt. Aus diesem Grund müssen wir uns aus historischen und systematischen Gründen in das England des 19. Jahrhunderts begeben und die nordamerikanische Diskussion um Einwanderung, Gemeinschaft und Demokratie analysieren bevor wir uns wieder der deutschen Diskussion zuwenden können. So wird dann auch sichtbar werden, dass Migration nur ein Teil der Mobilität ist, der modernen Gesellschaften eigen ist. Man könnte auch sagen, Gesellschaften, die nicht gelernt haben, die Mobilität der Individuen für ihre Entwicklung zu nutzen, werden auch mit der Migration Schwierigkeiten haben.

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland war von dem Phänomen Migration in den 1960ern relativ wenig beeindruckt und entwickelte kaum Forschungsanstrengungen hierzu, obwohl (oder vielleicht weil) die Problematik von nichtdeutschen Kindern in den Schulen keineswegs neu war (Krüger-Potratz 2000, Hansen/Wenning 2003). Ebenso wenig neu war, dass in Deutschland bildungspolitisch ethnisiert wurde, wie man schon im deutschen Kaiserreich sehen konnte.

„Von Bedeutung ist schließlich die ethnische Zugehörigkeit der Lernenden: In Preußen sinken die Alphabetisierungsraten parallel zur Quote der nichtdeutschen Bevölkerung, wie es sich vor allem in den polnischsprachigen Ostgebieten Preußens beobachten lässt“ (Tenorth 1988: 162).

Allerdings war zum ersten Mal für Deutschland⁴ festzustellen, dass mehr Menschen einwanderten als auswanderten. Generell gilt, dass in modernen Staaten immer ein- und ausgewandert wird. Bevölkerungswissenschaftlich ist die

erweitert und bietet dadurch viele systematische Anknüpfungspunkte auch für die hier vorliegende Arbeit an (Krüger-Potratz 2005).

⁴ Deutschland wird hier als Nationalstaat und nicht als Flächenbezeichnung mit einer ungefähren Ortsangabe verstanden.

Relation zwischen Ein- und Auswandern von gleicher Bedeutung wie die zwischen Sterbe- und Geburtenrate.

Die Ausländerpädagogik, die aufgrund dieser Einwanderungsbewegung in Deutschland entstanden sein soll, ist im Grunde eher eine Schöpfung späterer Auseinandersetzungen, die im Laufe der 1980er Jahre stattfanden, als sich die konzeptionell reformorientierte „Interkulturelle Erziehung“ herausbildete. Die in den 1970er Jahren entstehende Gruppe von Erziehungswissenschaftlern um Manfred Hohmann, die sich der „Ausländerpädagogik“ annahm, war in dieser Auseinandersetzung nur bedingt als Gegner gemeint, obwohl sie sich hin und wieder in der Verteidigungsposition wieder fand.

Die in den letzten Jahren erschienenen Werke „Erziehung und Migration“ des Autorenpaars Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke und „Migrationspädagogik“ von Paul Mecheril erhoben beide den Anspruch in die Thematik einzuführen (Diehm/Radtke 1999, Mecheril 2004). Daneben ist noch die „Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft“ von Franz Hamburger zu nennen, die 1994 als Aufsatzsammlung erschien. Interessanterweise grenzten sich die beiden einführenden Werke entschieden von der „Interkulturellen Pädagogik“ ab, wie wir sie in den Arbeiten von Georg Auernheimer, Wolfgang Nieke und anderen kennen. Franz Hamburger wiederum vertritt eine kritische aber vermittelnde Position zwischen diesen beiden Pädagogiken, die er vor allem in mehreren Artikeln artikuliert hat. Scharfe Kritik an der Interkulturellen Erziehung übt auch Griesse, der in der Verschränkung der Begriffe interkulturell und multikulturell eine Einengung des Menschseins, der Individualität auf ein Merkmal, hier der Kultur, sieht. Letztendlich unterstütze diese entgegen ihrer eigenen Intention rassistische Tendenzen in der Gesellschaft (Griesse 2002). Allerdings scheint der Kritiker hier zuerst einmal selbst den Gegenstand seiner Kritik konstruieren zu müssen. Kultur als hervorstechendes Merkmal einer Person oder eines Kollektivs zu definieren, ist nur mit einem sehr verengten Kulturbegriff möglich. Dies kann man in der Tat in

der medialen Öffentlichkeit beobachten, man kann aber m. E. die Theorie der interkulturellen Erziehung hierfür nicht haftbar machen. Die Interkulturelle Pädagogik weiß selbst sehr genau, dass auch in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur Kultur mit anderen Merkmalen verbunden wird, so dass man jenes Vorgehen nur als das Hervorbringen von Stereotypen verstehen kann.⁵

Die theoretisch stringenteste Kritik an der Interkulturellen Pädagogik stammt von Doron Kiesel von 1996. Auf diese Arbeit wird noch einzugehen sein. Viele der Positionen lassen sich durch die verschiedenen theoretischen Zugänge erklären, sie deuten aber auch auf ein Grundproblem erziehungswissenschaftlichen Theoretisierens hin. Hat die Erziehungswissenschaft die angemessenen Begriffe und Theorien, verfügt sie über Forschungsdesigns, die Migration als eine erziehungswissenschaftliche Frage aufschließen können? Daneben stellt sich die Frage, ob die pädagogische Praxis über die notwendigen Konzepte und Wissensbestände verfügt, die das Erziehen und Unterrichten in einer Welt der Migration erlauben. In der letzten Frage muss differenziert werden, da in der pädagogischen Praxis die pädagogischen Berufe, die wir nicht mit Praxis in eins setzen wollen, verschiedene Herangehensweisen zu dieser Thematik entwickelt haben, die auch immer wieder von den jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen zur Darstellung gebracht, kommentiert und kritisiert werden.⁶

⁵ Als Beispiel eines solchen Stereotyps nennt Krüger-Potratz: „Türkische Herkunft: Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätshörigkeit = ...“ (Krüger-Potratz 1994b: 49).

⁶ Ich spreche in diesem Zusammenhang nur von Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft, wenn sich diese auf eine pädagogische Berufsgruppe bzw. ein pädagogisches Berufsfeld beziehen, wie z.B. die Schulpädagogik auf die Schule, die Erwachsenenbildung auf den Sektor der Fort- und Weiterbildung und die Sozialpädagogik auf die Kinder- und Jugendhilfe bzw. ausufernd auf alle Bereiche der Sozialen Arbeit.

Dort finden wir nicht nur Zugänge, die dieses enge Berufsfeld umfassen, sondern auch bildungs- und gesellschaftstheoretische Überlegungen, die sehr wohl als allgemeine Theorien zu verstehen sind. Sie werden, auch in historischer Hinsicht, von mir als allgemeine theoretische Überlegungen zum Thema ausgewiesen. Dies gilt vor allem für die Sozialpädagogik, für die hier eine allgemeine Theorie formuliert werden soll.⁷

Die pädagogischen Berufe, so wichtig sie sind, werde ich aber nur am Rande thematisieren, da ich nicht davon ausgehe, dass in ihren Handlungsproblemen die Frage der Migration sozialpädagogisch relevant ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ich die Frage nach der pädagogischen Praxis hintenan stelle, sondern im Gegenteil soll die Problematik der Praxis aus der Frage der Mobilität entwickelt werden.⁸

Aber besteht überhaupt die Möglichkeit über Migration unter einer sozialpädagogischen Fragestellung zu forschen?

Soll diese Frage nicht nur als rhetorische gelten, muss man sich die Bedingungen ihrer Entwicklung ansehen. Sie ist erst möglich im Kontext der Moderne, die eine erziehungswissenschaftliche Frage hervorbringt, die nicht so sehr von den Erfordernissen einer immobilen, stratifizierten Gesellschaft (oder noch kleineren Einheiten), für das Lernen ihrer nachfolgenden Generation ausgeht, sondern von den Erfordernissen einer Gesellschaft, die sich ihrer gesellschaftlichen Identität

⁷ Wenn von pädagogischen Berufen gesprochen werden muss, werde ich in der Regel nicht ihre übergeordnete Bezeichnung benutzen, also nicht von Sozialpädagogik sprechen, wenn ich Sozialarbeit mit Flüchtlingen meine, auch nicht Sozialpädagogik, wenn die Arbeit von Erzieherinnen im Kindergarten gemeint ist. Wie man schon unschwer an diesen beiden Beispielen erkennen kann, würde die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ zwei ganz unterschiedliche Berufsfelder bezeichnen, in denen weder Grundproblematik noch Handlungsvollzüge identisch wären.

⁸ Die Dignität der Praxis soll dabei gewahrt bleiben. Die Praxis würde ihrer Würde beraubt, wenn aus ihrem gegenwärtigen Dilemma eine Metatheorie entwickelt würde. Eine solche Theorie zeigt der Praxis gerne, wie sie scheitert und ruft sie auf, sich noch ein wenig mehr anzustrengen. Lösungsorientiert ist das in der Regel nicht.

nicht sicher sein kann, wenn sie soziale Integration nicht über kollektive und individuelle Lernprozesse initiiert und deren soziale Bedingungen absichert. Ohne die Problematik der modernen Gesellschaft gäbe es auch keinen Anlass, über Erziehung nachzudenken. Unter modernen Gesellschaften werden hier sich wandelnde und sich selbst Struktur gebende Einheiten verstanden. Freiheit der Individuen bzw. der Gesellschaftsmitglieder und damit auch Freizügigkeit ist eine Voraussetzung für die Gestaltung der modernen Gesellschaft; die Doppeldeutigkeit von „Freizügigkeit“ deutet wiederum ein pädagogisches Problem an. Die Freiheit, seinen Lebens- und Arbeitsort zu wählen, wurde in den pädagogischen Diskursen immer wieder mit dem Problem der „Heimat- und Sittenlosigkeit“ konfrontiert. Es stellte sich die Frage nach der Einbettung des Individuums in der Gesellschaft und die moralische Organisation beider. Die Idee des freien Individuums stammt aus dem 18. Jahrhundert, ihre Problematisierung findet sich in der Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts. Die Idee des freien Individuums war im 19. Jahrhundert nicht mehr länger die Idee einer kleinen Minderheit, sondern sie schien Wirklichkeit werden zu können. Die Nationalstaaten bildeten sich, die Gesellschaften selbst verlangten nach einer Verfassung. Die Gesellschaft und mit ihr der Staat wurden zu entscheidenden Akteuren, oft genug gegeneinander, aber in der Umwandlung des Staates zum Sozialstaat mehr und mehr die Gesellschaft auch gestaltend. Die Gesellschaft, sich in Funktionssysteme differenzierend, wird zwar durch den Staat seit Ende des 20. Jahrhunderts immer weniger gestaltbar, die freien Individuen sind aber weiterhin aufgerufen sich zu integrieren. Dazu bedarf es neben individuellen auch kollektiver Lernprozesse.

Mit kollektivem Lernen ist zunächst nur ein Lernprozess gemeint, der es Gesellschaften erlaubt mit Veränderungen umzugehen, unabhängig davon, ob diese als reale Gegebenheiten reflektiert oder als zukünftige Entwicklungen antizipiert werden.

Soziale Integration hingegen meint einen dialektischen Prozess, der es sich entwickelnden und lernenden Individuen erlaubt, sich in eine dynamische Gesellschaft zu integrieren und diese wiederum den Individuen die Möglichkeit eröffnet, sich zu integrieren. Dabei bildet sich ein Integrationsmodus heraus, den man Individualisierung in einer pluralisierten Gesellschaft nennen kann. Die pluralisierte Gesellschaft ist dabei aber zeitlich später anzusetzen und zugleich eine Folge der Individualisierung. Hierbei handelt es sich um einen historisch sich entwickelnden Prozess, der wohl in mehreren Schüben verlief, und zwar nicht erst als ihn Theoretiker wie Anthony Giddens und Ulrich Beck entdeckten. Erziehungswissenschaftlich wurde dieser Individualisierungsprozess unter dem Stichwort „Sozialpädagogik“ im 19. Jahrhundert bearbeitet und hatte einen folgenreichen Diskurs zur Folge, der erst in den letzten Jahren wieder rekonstruiert wurde (Reyer 2002). Unter „Sozialpädagogik“ ist hier eine Theorie des Sozialen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu verstehen und nicht eine praxisorientierte Antwort auf soziale Probleme, wobei letzteres nicht notwendigerweise ausgeschlossen werden muss. In der Bestimmung einer allgemeinen Sozialpädagogik wird darauf noch näher eingegangen werden.

Ausreichend ist die Bestimmung der Integration unter Individualisierungsaspekten nur, wenn man bedenkt, dass soziale Integration über Vermittlungsinstanzen läuft, die im modernen Lebenslaufregime in der Struktur des Sozialstaates analysiert werden können. Dies bedeutet, dass der Aufbau und Wandel des Sozialstaates mit berücksichtigt werden muss.⁹ Die pädagogischen Institutionen sind in diese sozialstaatliche Struktur eingebettet. Der Lebenslauf wird dabei von den pädagogischen Anstalten und vor allem durch die Anforderungen der Arbeitswelt immer mehr normalisiert und normiert. Er schafft die Struktur, in der der heutige Mensch seinen Lebensrhythmus findet: Von der Familie zur Schule und danach

⁹ Die Sozialpädagogik in ihrer gegenwärtigen wie auch in ihrer historischen Gestalt ist der einzig mir bekannte Theorienzweig, der die Sozialpolitik in sein Denken mit aufnimmt. An der gegenwärtigen ist zuweilen zu kritisieren, dass sie nicht mehr pädagogisch denkt.

in den Beruf, diese Abfolge trifft bis heute die Normalitätserwartung der meisten Gesellschaftsmitglieder. Erst der Sozialstaat und nur er erschafft einen neuen letzten Lebensabschnitt des Menschen, das Rentenalter. Die entgrenzte Pädagogik wird mehr und mehr zum Begleiter all dieser Lebensabschnitte, der Auf- und Ausbau ihrer Institutionen ist ein Beleg dafür. In diesem Zusammenhang wird auch über die spezifischen Bedürfnisse von Migranten nachgedacht, wenn diese das Rentenalter erreichen (Vahsen 2000, Kaewnetara/Uske 2001). Die Normalitätserwartung allerdings kollidiert immer mehr mit der gesellschaftlichen Realität der Brüche, so dass Beck von einer Risikogesellschaft sprechen kann (Beck 1986).¹⁰ In den letzten Jahren dürfte sich aber entgegen Beck empirisch gezeigt haben, dass diese Risiken doch noch schicht- und klassenspezifisch sowie auch für die Geschlechter und Ethnien unterschiedlich verteilt sind. Wie weit die pädagogischen Institutionen hierbei eine Rolle spielen, wird noch zu untersuchen sein.

Diese pädagogischen Institutionen werden sowohl sozialstaatlich entlastet, um ihren eigenen Handlungsaufträgen gerecht werden zu können, als auch instrumentalisiert, um Selektionsentscheidungen legitimieren zu können. Wenn von pädagogischen Institutionen gesprochen wird, heißt dies lediglich, dass in ihnen Bildungs- und Lernprozesse initiiert werden, aber nur insoweit, wie sie als staatliche Institutionen dazu befähigt werden. Für Deutschland gilt: Schulen sind Veranstaltungen des Staates. Dies wird uns später noch in der Erwartung von Loyalitätssicherung im Nationalstaat beschäftigen. Der Kindergarten hat eine andere Geschichte als die Schule. Er hat zwar eine pädagogische Aufgabe, aber vor

¹⁰ Durch den Aufbau staatlicher Sicherungssysteme, die private Absicherung von Risiken, die staatlichen Eingriffe in Wirtschaft und Umwelt und vor allem innenpolitisch in die Bekämpfung von Kriminalität könnte man auch von Risikominderungsgesellschaften sprechen. Da aber die oben genannten Institutionen nicht alle Risiken soweit minimieren können, dass sie keinerlei Bedrohung mehr darstellen, hat der Begriff Becks wohl auch ohne Kenntnisse des Inhaltes seines Buches so viele Anhänger gefunden. Beck hat den Glauben an das Risiko als ein Negativbild von Utopie

allem entlastet er die Eltern, insbesondere die Mutter, um einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können. Reyer nennt dies „das sozialpädagogische Doppelmotiv“ (Reyer 1985). Die private Fürsorge hingegen musste sich erst in einen langwierigen Prozess im 19. und 20. Jahrhundert zu einer wohlfahrtsstaatlichen Einrichtung transformieren. Dies gelang den Einrichtungen der evangelischen Kirche bezeichnenderweise schneller als denen der katholischen Kirche, die lange Jahre im Kulturkampf mit dem protestantisch geprägten Staat verharnte.

Die Übergänge zwischen den Institutionen bzw. die Übergänge zwischen den Phasen des Lebenslaufs gelten für Migranten als besonders risikobelastet. Innerhalb der Theorie der sozialen Ungleichheit weiß man, dass diese Risiken ungleich verteilt sind (Böhnisch 1994, Hradil 1999). Das Einbinden in Institutionen erleichtert die systemische Integration, d.h. die Integration in Funktionssysteme der Gesellschaft und dadurch in die Gesamtgesellschaft.¹¹ Verwendet wird in der allgemeinen Systemtheorie der Ausdruck Inklusion. Bei der Gleichsetzung von Integration und Inklusion handelt es sich aber um einen begrifflichen Schnitzer. Der Inklusionsbegriff ist ein logischer Begriff, dessen Operationen immer Selektionen beinhalten. In einem autopoietischen System werden sie von diesem autonom nach der eigenen Rationalität festgelegt. Die Systemlogik kennt die Merkmale „Ethnizität, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung“ nicht. Die politische Geschichte kennt diese Merkmale als Selektionsinstrumente sehr wohl. Allerdings haben sich die an den allgemeinen Menschenrechten orientierten

bezeichnet und damit als ethische Frage nach der Lebensvorstellung dekodiert (Beck 1986: 37).

¹¹ Der Begriff der systemischen Integration wurde von Jürgen Habermas im Rückgriff auf Niklas Luhmann in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ geprägt. Dies bedeutete, dass die Kritische Theorie sehr wohl bereit war, die funktionalen Beziehungen der Gesellschaftsmitglieder soweit als Praxis von Emanzipation und Mündigkeit anzuerkennen, aber nicht als ausreichend zu betrachten. Habermas machte deutlich, dass das Individuum sich noch anderweitig integriert. Dafür verwand er den Begriff der Lebenswelt. Damit sollte die normativ bezogene Sozialintegration bezeichnet werden können. Die Entkopplung von System und Lebenswelt wurde so zum Bezugsrahmen der Kritischen Theorie (Habermas 1981/1988: 229ff., 2. Bd.).

Staaten zur Auflage gemacht, die letzten drei nicht mehr als Selektionsinstrumente zuzulassen. Der Begriff der Ethnie, wo sie als Volk begriffen wird, dient hingegen immer noch als Instrument zur Auswahl des Staatsbürgers. Im Funktionssystem wirken diese Kriterien eher dysfunktional. Der logische Gegenbegriff zu Inklusion ist demnach auch nicht Exklusion, sondern Nicht-Inklusion, da nicht mit gänzlich anderen Selektionskriterien ausgeschlossen als inkludiert werden kann.¹² Wenn allerdings unter Inklusion die Potentialität aller Möglichkeiten verstanden wird, könnte man bei Nicht-Inklusion sehr wohl von Exklusion sprechen, weil nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft wurden. Ob nun Exklusion oder Nicht-Inklusion gemeint ist nicht Ausschluss, sondern die Nicht-Teilhabe.¹³ Dazu bedarf es der Selektion und diese muss funktionsadäquat sein. Das System Schule beispielsweise kennt als Selektionsinstrument nur „Leistung“. Die Schule darf auch keinen Migranten ablehnen, weil er Nichtdeutscher ist.¹⁴

Der Inklusionsbegriff ist auf Funktionssysteme wie auch auf Verfahren institutioneller Art anzuwenden (Baecker 2001: 1874), nicht jedoch, wenn die Teilhabe an Gesellschaft unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit untersucht werden soll. Allerdings hat der Exklusionsbegriff in den Schriften der UNESCO und der Europäischen Union seit einigen Jahren im Sinne der sozialen Ungleichheit Verwendung gefunden, d.h. er wird hier den Begriff der Ausgrenzung ablösen, vor

¹² Niklas Luhmann hat allerdings Inklusion und Exklusion als sich gegenseitig ausschließende Begriffe verwendet. Allerdings hat der Inklusionsbegriff bei Luhmann nicht unbedingt die herausragende Bedeutung, zumindest nicht, wenn man sich sein Hauptwerk „Soziale Systeme“ anschaut. Im Register wird Inklusion einmal erwähnt und zwar im Zusammenhang mit autopoietischen Systemen (Luhmann 1987).

¹³ Zur Problematik des Duals Inklusion/Exklusion s. Merten 2001

¹⁴ Dies war in Deutschland nicht immer selbstverständlich. Das nationalsozialistische Deutschland, welches 1938 zum ersten Mal reichseinheitlich die Schulpflicht einführte, unterwarf „alle Kinder und Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit, die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben“ der Schulpflicht. In der BRD wurde dies vorerst nicht geändert. Erst 1952 empfahl die Kultusministerkonferenz die Schulpflicht der Ausländer, was nicht zugleich zu betreffenden Änderungen der Ländergesetze führte. Nordrhein-Westfalen regelte die Schulpflicht für ausländische Kinder sogar erst 1966 (Hansen/Wenning 2003: 155).

allem aber wird er mit der allgemeinen Systemtheorie nur noch lose verbunden sein.

Inklusion im Sinne allgemeiner Systemtheorie verlangt immer auch, dass eine für das Funktionssystem adäquate Rolle zu übernehmen ist. Die Fähigkeit der Rollenübernahme verlangt in der Regel nach einer Vorleistung, die zuvor zu erbringen ist, bzw. einer Kompetenz, beispielsweise dem Erlernen der Verkehrssprache, und sei sie nur basal. Wenn dergleichen noch nicht erworben werden konnte, müssen Inklusionshilfen bereitgestellt werden.

Der Gedanke der Teilhabe ist dagegen normativ, d.h. es wird dabei der Einschluss aller Gesellschaftsmitglieder als wünschenswert angenommen. Die Gesellschaft, systemtheoretisch als die Berücksichtigung aller möglichen sozialen Kontakte verstanden, ist nicht notwendigerweise auf die Teilhabe aller angewiesen, solange ihre Funktion nicht davon betroffen wird. Systemtheoretisch müsste untersucht werden, inwiefern der universalistisch auftretende Gedanke der Teilhabe nicht ein Selektionsprinzip darstellt. Diese Frage kann die Erziehungswissenschaft nicht beantworten. Sie kann sich ihrer Normativität nicht entledigen, sie kann allerdings lernen, diese zu modifizieren, wenn sich Selektion herausstellen sollte.

Mit einer Art der Modifizierung des universell auftretenden Bildungsbegriffs werden wir uns noch beschäftigen müssen. Gesellschaftlich ist davon auszugehen, dass zwar Teilhabe aller nicht erforderlich ist, der normative Begriff der Teilhabe aber immer wieder genutzt werden kann, um Selektionsfehler im System zu vermeiden. So kann dann auch wieder Inklusion stattfinden. Versteht man den Inklusionsbegriff solcherart, kann man auf die Kritik an der Systemtheorie Luhmanns verzichten, laut der Luhmann davon ausgehe, die subjektiven Einstellungen wie auch ethnisch zugeschriebene Eigenschaften der Gesellschaftsmitglieder seien für die Selbstregulierung der Systeme unerheblich, obwohl die soziale Wirklichkeit doch generell zeige, dass gerade durch Ethnisie-

rung Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe gehindert würden. Systemtheoretisch gesehen ist Ethnisierung somit gerade das falsche Selektionskriterium. Für eine reflexive Erziehungswissenschaft relevant bleibt die Frage, wie viele solche Fehler sich ein Funktionssystem leisten kann.

Integration ist dagegen ein Begriff, der als Ausdruck des Zusammenfügens zu einem dialektischen Begriff wird, der zwei Subjekte kennt, das integrationswillige Individuum und die integrationswillige Gemeinschaft bzw. Gesellschaft. Da der Wille als frei gilt, kann weder beim Individuum noch bei der Gesellschaft grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Integration gewollt ist, deren Grad darüber hinaus noch zu bestimmen ist. Assimilation soll hierbei nicht als Zielbestimmung aufgefasst werden, sondern als ein bestimmter Grad der Integration, tatsächlich wohl eher als Extremfall derselben. Der Wille zur Integration lässt sich nur beim Individuum empirisch direkt belegen. In der Gesellschaft zeigen sich Integrationsbereitschaft oder –hemmnisse dagegen indirekt und können nur über Strukturen, Sanktionen, Verfahren u. ä. sichtbar gemacht werden. Die Forschungen zum alltäglichen und institutionellen Rassismus zeigen in der Regel solche Hemmnisse in aller Klarheit. Trefflich streiten, zumal unter Nichtbeachtung von Dialektik und Machtperspektive, lässt sich dann darüber, wer mehr Nichtwillen zeigt, der Migrant oder die aufnehmende Gesellschaft. Wenn aber nun Integration vom Willen abhängig ist, wird das Thema auch für die aktuell, die auf Änderung, Modifikation und Entwicklung des Willens Einfluss nehmen oder nehmen wollen, d.h. für Pädagogik und Politik. Nun ist es aber Konsens, dass der freie Wille sich nur entwickeln kann, wenn die Individuen in lebensweltlichen Zusammenhängen eingebunden sind, in denen sie sowohl ihre Bedürfnisse befriedigen wie auch Formen gesellschaftlicher Partizipation entwickeln können. Wir können diese Einbindung auch als Leben in Gemeinschaften oder sozialen Verbänden bezeichnen, ohne damit theoretische Konzepte der Gemeinschaft genauer beschreiben zu wollen. Jedoch bewegen wir uns mit einer solchen Begriffsbestimmung gefährlich nah an eine voluntaristische Soziologie

heran, die durch die Renaissance von Tönnies in den letzten Jahren zu neuer Aktualität gelangt ist. So sind vor allem die sozialen Bedingungen zu untersuchen, die kollektives Lernen im oben genannten Sinne erlauben; d.h. was und wie lernt eine moderne Gesellschaft, wenn sie mit dem Phänomen der Migration konfrontiert wird? Die lernverweigernde Haltung, die sich in Aussagen, wie z.B. „Wir sind keine Einwanderungsgesellschaft“ manifestieren, gehören diesem Kontext an.

In modernen Gesellschaften entwickeln sich Theorien des Sozialen in der Umbruchzeit, in der das Individuum befreit, die Wirtschaftskräfte entfesselt und Religion und Kirche als politisch bestimmende Kräfte zurückgedrängt werden. Die Begriffe „Gesellschaft“ und „sozial“ werden neu interpretiert und schieben nicht nur einen weit reichenden Diskurs an, sondern werden auch zu Bezeichnungen für wissenschaftliche Großprojekte, wie Sozialpädagogik. Hierbei ist der liberale Ausgangspunkt des Projektes „Moderne“ zu beachten.¹⁵

Im Sinne einer liberalen Pädagogik ist unter Erziehung ein Projekt der Moderne anzusehen, welches seinen Ausgangspunkt gerade nicht in den Gegebenheiten bestehender Gesellschaften hat, sondern im denaturierten und desozialisierten Individuum, d.h. in einem Gedankenkonstrukt, welches kühner nicht sein könnte. Das Individuum wird nicht nur als frei gedacht, sondern als ungebunden; es ist gleich mit allen anderen, die ein menschliches Antlitz haben. Sein ganz individuelles Leben ist geheiligt und wartet auf seine Entfaltung, in der es selbsttätig sich

¹⁵ Mit Moderne wird verschiedenes bezeichnet. Das Projekt „Moderne“ ist ein liberales, welches Freiheit und Wahlmöglichkeiten von Individuen im Sinne eines rational aufgeklärten Weltbildes in einer freien Gesellschaft sowohl sozial wie auch politisch durchsetzen möchte, in dem alle Gesellschaftsmitglieder gleiche politische und soziale Rechte haben. Das Projekt wird getragen von einem optimistischen Fortschrittsglauben. Die Postmoderne zweifelt dieses Projekt sowohl ideen- wie realgeschichtlich an. Ansonsten ist mit Moderne die moderne Gesellschaft gemeint, wie sie sich realgeschichtlich von Europa ausgehend weltweit ausgebreitet hat. Ihr Signum ist, dass sie weitestgehend feudale Rechte abbaut und sich funktional in Teilsysteme differenziert.

bildet. Dieses Individuum ist eine kontrafaktische Idee mit universeller Geltung, die bemerkenswerterweise nicht verlacht und für unbrauchbar erklärt worden ist, sondern eine Erfolgsgeschichte hinter sich hat, die selbst dem größten Zweifler Respekt abnötigt.

Worin liegt der Erfolg dieser Idee begründet und weshalb kann sie zum Ausgangspunkt einer erziehungswissenschaftlichen Frage werden, die kollektives Lernen und soziale Integration von Migranten in den Mittelpunkt ihres Interesses stellt?

Dies ist in der Tat eine interessante Frage: Wie kann ein Individuum einerseits frei und ungebunden und zum anderen kollektiv und sozial integriert, also eingebunden sein? Zugleich vergegenwärtige man sich die Ausgangsfrage der Erziehungswissenschaft nach der Entwicklung des freien Individuums; sie ist ursprünglich philosophisch, hat sich aber in der Verbindung mit dem Lernen und der Entwicklung eines Individuums in sozialen Gemeinschaften unter gesellschaftlichen Bedingungen zu einer erziehungswissenschaftlichen entwickelt. Ich werde im Kapitel zur Bildungstheorie in der Moderne hierauf noch näher eingehen.

Die Beantwortung der Frage zielt auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Es scheint so, dass Erziehungswissenschaft in Deutschland vor allem deutsche Erziehungswissenschaft war und ist. Dabei gilt unter der Perspektive von Migration und einer globalisierten Welt:

„Allgemeine Pädagogik kann nichts anderes als international und im weitesten Sinne kulturell plural, pluralistisch und interkulturell sein. Andernfalls ist sie anachronistisch“ (Allemann-Ghionda 2004: 106).

Allerdings trifft diese Aussage für die deutsche Erziehungswissenschaft nicht in dem Maße zu, wie sie hier von einer aus der Perspektive der vergleichenden Erziehungswissenschaft argumentierenden Wissenschaftlerin formuliert wird. Ich

bin aber mit Allemann-Ghionda dahingehend einig, dass man von einer anachronistischen Wissenschaft sprechen muss, wenn diese sich nicht international ausweisen kann. Will man nicht nur Bekenntnisse vortragen, so ist ein Blick in die Geschichte der deutschsprachigen Pädagogik¹⁶ von Nöten, um zu zeigen, wie sich nationale und internationale Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion entwickelten.

Der blinde Fleck einer Bildungstheorie des freien Individuums war die Nichtberücksichtigung der sozialen Lebenslage und der Bindung an kollektive Gruppierungen, die über eine längere Geschichte und Tradition verfügen, oder sich im Gestaltungsprozess sozialer Auseinandersetzungen neue schaffen. In jüngster Zeit wurde die Erziehungswissenschaft darauf aufmerksam gemacht, dass unter der Chiffre „Sozialpädagogik“ letzteres im 19. Jahrhundert thematisiert wurde (Reyer 2002).

Um eine Theorie der Sozialpädagogik unter Migrationsbedingungen formulieren zu können bin ich wie folgt vorgegangen.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird die Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Theorie befragt, inwiefern sie Anschlussmöglichkeiten zur Thematik von Mobilität, Migration und Integration liefert. Erziehung zeigt sich als Projekt der Moderne, welches sich der Ideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit verpflichtet weiß. Die Idee des freien Individuums, des allgemeinen Menschentums und der Weltgesellschaft gehören in diesen Kontext. Ausgehend von der Bildung des freien Individuums werden Fragen nach der sozialen Einbindung gestellt. Die Idee und die Möglichkeit der Weltgesellschaft werden zur Diskus-

¹⁶ Die Unterscheidung von deutschsprachig und deutsch ist in diesem Zusammenhang wichtig. In Deutschland neigte und neigt man dazu, die anderen deutschsprachigen Autoren einzugemeinden und ihren spezifischen Kontext zu übersehen. Dies gilt insbesondere für den Klassiker Pestalozzi. Aber bis heute ist der schweizerische Republikanismus, der insbesondere die kommunitaristische Diskussion weitaus besser aufschlüsseln kann als die

sion gestellt und mit Blick auf die sozialpädagogischen Fragen nach Einbindung, sozialer Verantwortung und Gerechtigkeit analysiert. Zu diesem Komplex gehört auch die Einbettung in die Sozialpolitik, die sich im ersten sozialpädagogischen Diskurs findet und auch die heutige Sozialpädagogik beschäftigt. Da die deutschen Debatten in der Frage nach Demokratie und sozialem Wandel in der Regel eine Leerstelle aufweisen, wird diese Diskussion mit Beiträgen des amerikanischen Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus ergänzt und in der Kommunitarismuskussion weitergeführt. Die Rolle des Fremden wird abschließend in der Frage nach den Aufgaben einer verfassten Gesellschaft und ihrer loyalen Mitglieder diskutiert. Diese Frage bedarf auch der Antwort durch die pädagogischen und sozialen Institutionen einer solchen Gesellschaft. Dabei erweisen sich Gemeinschaft, kollektives Lernen und soziale Integration als sozialpädagogische Themen, die Mündigkeit und Emanzipation als Voraussetzung zur Gestaltung einer gerechten und geordneten Gesellschaft ansehen. Zum Topos Soziale Bedingungen der Bildung gehören auch die Fragen der sozialen Ungleichheit. Im Topos Bildungsbedingungen des Sozialen werden Bildungs- und Aneignungsmöglichkeiten der sozialen Orte diskutiert.

Im zweiten Teil wird Migration unter dem Aspekt des kollektiven Lernens betrachtet, d.h. was und wie Gesellschaften lernen, mit dem Phänomen der Migration umzugehen. Welche sozialen Bedingungen liegen vor und wie findet sich Migration in den Theorien der Gesellschaft wieder?

Im dritten Teil wird Migration als ein Projekt von Individuen und Familien ausgewiesen und die Akkulturations-, Biographie- und Familienforschung danach befragt.

Im letzten Teil werden Identitätskonzepte und das Bildungsideal Emanzipation unter dem Aspekt der sozialen Teilhabe und Anerkennung aufeinander bezogen

wohlfahrtsstaatliche Diskussion in Deutschland, für viele deutsche Erziehungswissenschaftler terra incognita.

und es wird abschließend nach Forschungsbedingungen einer sich als allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorie ausweisenden Sozialpädagogik gefragt.

Theorie- und Forschungsprobleme sollen genauso wie Praxisprobleme unter der Fragestellung von Entgrenzung und Begrenzung analysiert und die Begriffe, die Thematik, und die wissenschaftliche Einordnung bedarf der Abgrenzung wie auch der Hinführung zur Soziologie, Bevölkerungswissenschaft, Staatswissenschaft, Sozialphilosophie, Kulturanthropologie.

Erster Teil: Zum Verständnis einer allgemeinen Sozialpädagogik: Mobilität und Migration. Zur Freisetzung und Integration in der Moderne

Es wird gemeinhin davon ausgegangen, dass die Erziehungswissenschaft „die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen“ (Natorp 1899: 98) sehr wohl reflektiert, auch wenn sie kaum weiß, dass sie dies der Sozialpädagogik zu verdanken hat, da sie die heutige Sozialpädagogik meist als eine besondere Art einer anwendungsbezogenen Pädagogik zur Kenntnis nimmt, wobei oftmals auch zu Recht zu kritisieren ist, dass vieles nur noch Sozialarbeit und nicht mehr Pädagogik ist (Prange 1991). Gerade dieser Umstand macht es notwendig eine allgemeine Sozialpädagogik zu entwickeln, um die besondere Sozialpädagogik weiterhin innerhalb der Erziehungswissenschaft reflektieren zu können und die Erziehungswissenschaft an die Rückgebundenheit an das Soziale zu erinnern. Hier soll nun der Versuch gewagt werden, an eine sich als allgemeine Erziehungswissenschaft ausweisende Sozialpädagogik anzuknüpfen, um eine besondere Fragestellung beantworten zu können. Das Thema beinhaltet die Fragen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine Theorie des Sozialen hat aufzuzeigen, dass die Erziehungstheorie nicht nur durch eine Sozialisationstheorie ergänzt werden muss, sondern dass das Soziale in Interaktion und Kommunikation hergestellt wird und Individuierung durch Vergesellschaftung geschieht. Die Theorie des Sozialen kann auf eine Theorie der Subjektivität nicht verzichten. Die allgemeine Sozialpädagogik hat die Aufgabe, an die Topoi ihrer eigenen Klassiker anschließen zu können und die Theoriebestände des Sozialen innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Nachbardisziplinen zu sichern und die besondere Sozialpädagogik in ihrer Forschungs- und Ausbildungspraxis zu reflektieren. Die hier gestellte Frage gilt einer allgemeinen Sozialpädagogik, der zuzutrauen ist, sozialpädagogisch relevantes Wissen zu sammeln und damit disziplinintern kommunikationsfähig zu bleiben. Sie gibt den Anspruch einer

Systematik nicht auf. Sie grenzt sich gegen Vereinnahmungen als Theorie der Sozialen Arbeit ab, ohne Sozialarbeit bzw. Soziale Arbeit abzulehnen. Vielmehr ist die Soziale Arbeit unter bildungs- und integrationstheoretischen Aspekten zu analysieren während die Theorie der Sozialen Arbeit, soweit sie eine politische Theorie im Wohlfahrtsstaat ist, anschlussfähige Interpretationspunkte zur Analyse von Erziehung und Bildung im Sozialstaat bietet. Sie bleibt eine erziehungswissenschaftliche Theorie, die das Soziale in den Fokus ihrer Betrachtung stellt, so dass sie zwar die Soziale Arbeit innerhalb des Sozialstaates mitreflektiert, ohne den Anspruch zu formulieren, für diese eine Theorie zu liefern, was wiederum nicht ausschließt, dass die besondere Sozialpädagogik nicht „theoretische Reflexion zu einzelnen Handlungsfeldern und Konzepten“ liefern könnte (Hamburger 1995: 11). Wenn es zutrifft, dass die Soziale Arbeit ein Handlungsfeld ist, in dem „öffentlich organisierte, soziale, unterstützende beziehungsweise pädagogische Hilfen und Dienste zur sozialen Lebensbewältigung oder Bildung angeboten oder organisiert“ wird (Thole 2002: 21), so lässt sich dieser Bereich nicht nur unter der Handlungsperspektive reflektieren, sondern zugleich unter der Theorieperspektive von Bildung und sozialer Integration analysieren. Die Nicht-Systematik innerhalb der Sozialpädagogik stellt dabei ebenso ein Problem dar wie die unzureichende Berücksichtigung von Bildungsprozessen innerhalb der Lebensbewältigungs- und Integrationsforschung.

Es ist hoch umstritten, ob eine Sozialpädagogik bestimmt werden kann, die auf einer wie auch immer gearteten Bildungstheorie aufbaut. Zumindest schien dies in den 1960er Jahren eine ein für allemal erledigte Sache zu sein. Klaus Mollenhauer sprach in seiner 1964 erschienenen und 1988 die 8. Auflage erreichenden „Sozialpädagogik“, die er als Theorie der Jugendhilfe konzipierte, davon, dass die Sozialpädagogik keine Bildungsinhalte vermitteln, sondern ausschließlich mit der Bewältigung aktueller Gegenwartsprobleme zu tun habe (Mollenhauer 1964/1988). Die gegenwärtige Sozialpädagogik, hier vor allem Lothar Böhnisch, schließt mit der Thematisierung der Lebensbewältigung an (Böhnisch 1997).

Mollenhauer selbst hat Bildung und damit auch die Bildungsinhalte wiederum in der Betrachtung von Kultur und Erziehung in ihr Recht gesetzt, ohne dies allerdings auf die Sozialpädagogik zu beziehen (Mollenhauer 1983/1998). So stand seine Sozialpädagogik in den 80er Jahren eher im Widerspruch zu seinen allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Erörterungen, zugleich wurde in den 1980er Jahren Bildungstheorie für die Sozialpädagogik wiederum erörtert. Michael Winkler legte 1988 eine Theorie der Sozialpädagogik vor, die wohl als erster größerer Versuch gelten kann, wiederum an die Klassiker der Sozialpädagogik anzuschließen. Einen Klassikerband zur Sozialpädagogik legte allerdings Christian Niemeyer vor, dem es gelang, die eindeutig erziehungswissenschaftlich relevanten Autoren als Klassiker zu bestimmen, so dass sich Verfechter der Sozialen Arbeit genötigt sahen, einen Klassikerband der Sozialen Arbeit herauszubringen (Niemeyer 1998, Thole/Galuske/Gängler 1998). Heinz Sünker folgte ein Jahr nach Winklers großem Entwurf mit einer Arbeit, die das Projekt marxistischer Praxisphilosophie, hier von Henri Lefebvre, mit der Bildungstheorie Heydorns, die den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft dialektisch entwickelt hatte, zu Elementen für eine sozialpädagogische Theorie verband (Sünker 1989). Ein Anschluss an Klassiker der Sozialpädagogik wurde dezidiert nicht gesucht. Man muss Heydorn und Sünker nicht unbedingt in der Dichotomie von Erziehung und Bildung folgen, aber eines ist eindeutig: Wenn die Bildungstheorie als Grundlage der Pädagogik gilt, muss dies auch für die Sozialpädagogik, auch in ihrer spezifischen Form, gelten.

Die allgemeine Bildungstheorie, wie wir sie seit Wilhelm von Humboldt kennen, hätte sich als stützendes Theorieelement für die Sozialpädagogik auszuweisen. Diese Forderung nach Bildung, die das Subjekt erst als solches wieder gesellschaftlich handlungsfähig macht, findet sich denn auch in der Theorie subjektorientierter Jugendarbeit bei Albert Scherr (Scherr 1997). Nun werden in der sozialräumlichen Jugendarbeit, wie sie von Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier entwickelt wurde, genau diese im engeren Sinne pädagogischen Zugänge als

nicht hinreichend angesehen. Sie stützen sich dabei zum einen auf soziologische Theorien der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen, legen dieses anhand empirisch gewonnener Daten der Jugendforschung weiter aus und versuchen über einen sozialisatorischen Zugang die sozialräumliche Orientierung Jugendlicher darzulegen (Böhnisch/Münchmeier 1990). In diesen Auseinandersetzungen klingt eine alte Debatte zwischen Individualpädagogik und Sozialpädagogik an, die eigentlich überwunden schien. Anders als die Protagonisten gehe ich davon aus, dass sich diese Konzepte ergänzen. Lässt man die Frage nach der Methode einer sich auf die Individualisierung einlassenden Jugendarbeit beiseite, zeigen sich doch recht deutlich Fragen nach der Lebensbewältigungspraxis und ihrer Coping-Strategien im Bildungsprozess. Der soziale Raum ist dabei der Aneignungsraum, der sowohl im Wortsinne zugänglich ist, als auch funktional bildend dem Jugendlichen im Modus der Selbsttätigkeit gegenübertritt. Die Theorie der „Aneignung“ scheint sich zunehmend als das Bildungskonzept innerhalb der Sozialpädagogik durchzusetzen (s. Deinet/Reutlinger 2004).

Die Sozialpädagogik ist wie die Soziologie eine Wissenschaft, die aus der Krise der Moderne resultiert. Mit der Freisetzung der Menschen am Anfang des 19. Jahrhunderts durch die Freizügigkeitsgesetzgebung und mit der modernen Aufforderung an jedes Individuum ein eigenständiges Subjekt zu sein, findet sich das sozialpädagogische Problem des Verlustes von sozialem Halt. Dieses Freisetzungproblem ist die eigentliche soziale Frage. Die Entwicklung des Industriekapitalismus und die Proletarisierung der Massen verschärften die soziale Frage. Man sollte sich nicht darüber täuschen, dass die Frage der Armut und Verwahrlosung der Ausgangspunkt sozialpädagogischen Denkens sei, sondern dieser Sachverhalt ist nur die Verschärfung des Grundproblems. So überrascht es nicht, dass der Begriff der Sozialpädagogik schon 1844 auftaucht, deutlich bevor in Deutschland die industrielle Revolution ihren Durchbruch feiern konnte. Carl Mager wurde durch die 1842 veröffentlichte Schrift von Wilhelm Curtmann „Die Schule und das Leben“ zu dieser Wortschöpfung angeregt. Curtmann hatte zur

Hebung der sittlichen Bildung vorgeschlagen, das Christentum zum Erhalt der Zivilisation mit Hilfe des Staates zurück in Volk und Schule zu bringen. Bei der Werteerziehung ging es wie heute um die Frage, ob und wie an die Tradition anzuschließen und welche dazu auszuwählen sei. Strittig war vor allem, wer der Träger der Werteerziehung sein sollte und damit auch derjenige, der über Ziel und Methode zu bestimmen habe. Mager konnte einer Staatspädagogik bei diesem Unterfangen nichts abgewinnen und wollte Sozialpädagogik als Synthese von Staats- und Individualpädagogik verstanden wissen. Für ihn war „es nichts als eine Thorheit, sich vom Staate irgend etwas für Hebung der inneren Sittlichkeit zu versprechen“ (Mager 1844: 328). Mit dieser Aussage stand Mager ganz in der Tradition Wilhelm v. Humboldts, der schon 1792 noch ganz unter den Eindrücken der Französischen Revolution stehend die Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ verfasst hatte. Für liberale Denker wie Dietrich Benner scheint Humboldt damit auch in der Gegenwart vollkommen bestätigt zu werden (Benner 2003). Allerdings wäre in Deutschland ohne die staatliche Aktivität im Bereich der Schule die Alphabetisierung der Bevölkerung wohl nicht gelungen. Die von Bürgern gegründeten Bürgerschulen oder die Sonntagsschulen mancher Gewerbevereine waren doch lokal sehr begrenzt.¹⁷ Eine Bürgergesellschaft, so sinnvoll das Projekt sein mag, hat sich in Deutschland im Bildungsbereich nie durchsetzen können. Dass sie aber dennoch denkbar ist, kann man in Oelkers Studie zur Schulentwicklung nach Pisa nachlesen (Oelkers 2003).

Magers Kritik zielte vor allem gegen den staatlichen Unterricht. Das Christentum wurde von Mager aufgrund der Hervorbringung des Eigenwertes des Individuums durch das Gotteskindschaftsmodell gelobt. Man kann davon ausgehen, dass ohne die Debatte um Staat, Religion und Sittlichkeit die Sozialpädagogik niemals entstanden wäre. Dies ist auch die Basis, auf der der später einsetzende Diskurs

¹⁷ Die sozialpädagogischen Motive der Gründung von Sonntagsschulen beschrieben bei Gedrath 2003

um Arbeiterschaft und soziale Frage aufgebaut ist. Die Industrialisierung verschärfte die sozialen Bedingungen der sozialen Integration, sie war allerdings nicht ursächlich für die Sozialpädagogik und ihre Thematisierung der sozialen Integration des Individuums. Die Debatte um Staat, Religion und Werte wiederholt sich heute in der Frage der Integration von Muslimen. Aber anders als zu Zeiten Magers, wo davon ausgegangen werden konnte, dass die Menschen in Deutschland alle dem christlichen Glauben anhängen, wenn auch konfessionell gespalten, muss heute auf die religiöse Pluralität und auf Agnostiker Rücksicht genommen werden. In Deutschland wird die immer noch starke Verquickung der christlichen Religionsgemeinschaften und ihre Bevorzugung gegenüber anderen deutlich. In Frankreich und anderen laizistischen Ländern verzichtet die staatliche Schule vollkommen auf Religionsunterricht.¹⁸ In Staaten, die noch Staatsreligionen kennen, ist ein entsprechender Religionsunterricht für alle obligatorisch, in toleranteren Ländern nur für Anhänger dieser Religion. Der Toleranzbegriff erscheint hier als ein Konfliktvermeidungsbegriff, er soll an anderer Stelle aber noch genauer untersucht werden. Sozialpädagogik als Synthesebegriff wurde im Streitfall zwischen den Anforderungen des Kollektivs und des Individuums von Mager so konzipiert, dass sich in ihm der Autonomiegedanke der Pädagogik ausdrücken konnte. So sollte die Pädagogik nicht nur vermitteln, sondern sich selbst regieren. Die liberalen Pädagogen, wie Diesterweg, verlangten, dass die religiösen Streitereien mittels eines konfessionslosen Religionsunterrichts aufgelöst werden sollten. Natorp forderte aus sozialpädagogischer Verantwortung heraus, dass sich eine ganz „neue Religion“ bilden sollte, die an den Dogmen der Konfession nicht mehr gebunden sei.

„Der Mensch lebt nicht vom Brode der Vernunft allein, so wenig er dieser gesunden Kost entbehren kann. Er bedarf noch der Religion, und wenn die bishe-

¹⁸ Die immer noch beste Bestimmung der laizistischen Moral findet sich bei Emile Durkheim in der Sorbonner Vorlesung von 1902/1903 (Durkheim 1973). Es dürfte aus den oben genannten Gründen klar sein, dass Durkheim sozialpädagogisch argumentiert.

rige ihm nicht mehr genügen kann, so wird er sich eine neue, seinem gereiften Stande angemessene schaffen“ (Natorp, 1899, S. 351).

Ähnliche Hoffnungen werden zurzeit für den Islam auch formuliert. So hoffen viele, auch säkularisierte Moslems, dass sich der Islam in Europa zu einem „Euroislam“ wandeln möge, d.h. dem gereiften europäischen Stand angemessen zu sein. Welche soziale Basis dieser „Euroislam“ haben soll, bleibt hierbei unklar. Faruk Sen und seine Mitarbeiter sehen den Euro-Islam sich etablieren (Sen/Sauer/Halm 2004), Bassam Tibi geht davon aus, dass die Integration der Muslime bisher daran gescheitert sei, dass es einen aufgeklärten Islam nicht gäbe und plädiert für die Abschaffung einiger Doktrinen des Islam, er fordert sogar ausdrücklich eine europäische Leitkultur (Tibi 2002). Unter europäischer Leitkultur versteht er dabei den Vorrang der Vernunft gegenüber religiöser Offenbarung, des Weiteren Demokratie, die geprägt ist von der Trennung von Religion und Politik, daneben gehören für ihn Pluralismus und Toleranz zur europäischen Leitkultur. Dagegen plädiert Tariq Ramadan für ein selbstbewusstes Muslimsein in Europa (Ramadan 2001), er lehnt im Grunde die Moderne ab.¹⁹ Dies ist vor allem eine intellektuelle Debatte unter europäischen Muslimen um den Islam. Sie zeigt immerhin Lernbereitschaften an, die in weiten Teilen der deutschen Bevölkerung wohl noch nicht wahrgenommen wurden.²⁰

Die Debatte der Sozialpädagogik um die Religion Anfang des 20. Jahrhunderts spiegelte zwar die Möglichkeiten der Werteerziehung in der Religion wieder, war aber immer in Gefahr, in sektiererischen Streit zu geraten und schuf in ihrer Heterogenität ein Phänomen, welches als „vagierende Religiosität“ bezeichnet werden kann (Nipperdey, 1998: 521). Diese im bürgerlichen Milieu anzusie-

¹⁹ In den deutschsprachigen muslimischen Internetforen wird der Euro-Islam recht kontrovers diskutiert. Auffallend ist hier, dass überraschend viele Frauen mit diskutieren.

²⁰ Gläubigkeit und das Vertreten politisch liberaler Ideen sind zumindest für den Vorsitzenden des Zentralrats der Muslime in Deutschland, Ayyub Axel Köhler, Mitglied der F.D.P., keine Gegensätze.

delnde außerkirchliche Religiosität, deren eigentümliches Merkmal eine gewisse religiöse Gestimmtheit war, fand sich auch und vor allem in der Jugendbewegung.

„Und, typisch für all die Aufbrüche um 1900, diese Tendenzen, gerichtet gegen etablierte Religion oder Nicht-Religion, reichen von links bis rechts, manchmal auch wunderlich gemischt“ (Nipperdey, 1998, S. 521).

Alternativen zu herkömmlichen religiösen Gemeinschaften konnten wiederum nur religiöse sein oder religiös gestimmte Menschen vereinzeln soweit, dass das Individuum seine religiöse Stimmung nur noch in sich spürt, aber keine intersubjektive Verarbeitung mehr besitzt. Die meisten sozialpädagogischen Denker, so auch Natorp, versuchten Alternativen zu zeigen. Dabei lässt der Duktus ihrer Argumente in der Regel darauf schließen, dass diese Alternativen wiederum einen Ausschließlichkeitsanspruch hatten und somit auch nicht evaluiert werden mussten. Nur Carl Mennicke, von dem das schöne Bonmot „der sozialpädagogischen Verlegenheit“ stammt, ging davon aus, dass sich die Alternativen nicht in religiösen Ersatzangeboten erschöpfen könnten, gerade weil die Menschen in der Moderne lebten. Der Individualismus war nicht durch neue oder alte Einbindungen aufzuheben. Für die Sozialpädagogen galt es, auf etwas Gemeinschaftliches hinzuarbeiten, welches wiederum von selbst zur freien Gemeinschaft führen würde. Eine solche Einheit war aber illusorisch, denn sie umfasste nicht das ganze Leben des Menschen, dies hatte Mennicke klar erkannt.

„Denn die wichtigsten Bereiche des gesellschaftlichen Lebens (Ökonomie, Verwaltung, Freizeit, Kunst, Wissenschaft) sind fast gänzlich von jeglichem religiösen Einfluss losgelöst“ (Mennicke 2001, S. 48).

Es galt gerade die säkularisierte Gesellschaft anzuerkennen und in ihr die Möglichkeit bzw. die Form zu sehen, „in der eine christliche Gesellschaft bestehen kann“ (Mennicke ebd.). Die Gesellschaft wie auch die Kultur als Ganzes konnte

dabei nicht mehr als christlich angesehen werden (Henseler 2005a). Dies mochten Gläubige anders sehen, aber sie standen und stehen damit in Gefahr, auf ihre Religionsgemeinschaften zurück geworfen zu werden, und sich von der Gesellschaft zu entfremden. Allerdings billigen pluralistische Gesellschaften ihren Bürgern Religionsfreiheit zu und sie müssen sich nicht zwischen Moderne und ihrer Kirche entscheiden. Auch wird nicht von der Kirche das Unmögliche verlangt, die Moderne voll und ganz anzuerkennen, denn es gilt:

„Sobald die Kirche eine weltliche Kultur prinzipiell anerkennt, kann es eine theologische Ethik ebenso wenig mehr geben wie eine theologische Logik, Ästhetik und Soziologie“ (Tillich, 1967, S. 16).

In der Regel ist es aber nicht so sehr die Theologie, die das Leben der religiösen Menschen bestimmt, sondern das kirchlich geprägte Milieu, in dem sie sich bewegen. Diese Gebundenheit lässt sich nicht lösen, indem dem Menschen eine moderne Weltsicht offeriert wird und sei sie noch so aufgeklärt. In diesem Sinne ist auch die berühmte Religionsrede Schleiermachers „an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ von 1799 zu verstehen.

Diese Gebundenheit achtend und auf die sittliche Kraft des Religiösen vertrauend mag der Religionsunterricht seine Legitimation auch heute noch haben. Liberale Pädagogen, wie Diesterweg (1790-1866), hatten schon Mitte des 19. Jahrhunderts einen „allgemeinen Religionsunterricht“ gefordert (Diesterweg 1964). Für eine nationale Kultur erscheint dies generell als der bessere Weg (Brumlik 1999). Andererseits ist fraglich, wie weit man Religion pädagogisieren kann, ohne dass sie die Funktion eines kommunikativen Erfahrungsfeldes für ihre Gläubigen verliert. In Deutschland wurde die Moralerziehung einem Schulfach „Religion“ zugeordnet, dabei aber in der Regel konfessionell belassen. Hierbei wurden die christlichen Kirchen, die evangelischen Landeskirchen und die römisch-katholische Kirche bevorzugt. Schulisch stellt sich bis heute die Frage, ob die Religionsgemeinschaften den Unterricht übernehmen sollen oder ob nicht besser

überkonfessionell Unterricht angeboten werden sollte, sei es als Ethik oder ein Fach wie LER im Bundesland Brandenburg. Frankreich setzte im Unterschied zu Deutschland nach der Revolution auf ein republikanisches Modell, welches Religion in die Schranken der Privatheit verwies. Die Begründung gab hierzu Condorcet (1743-1794) in seinem „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ von 1792. Condorcet forderte aber nicht nur die Beschränkung der Religion und des Staates, sondern auch die Beseitigung der Klassenunterschiede im Bildungswesen.

Das sozialpädagogische Grundproblem bezeichnet die Gefahr des Verlustes des sozialen Ortes des Individuums in der Massengesellschaft, die Gefahr des Individualismus bei gleichzeitiger Möglichkeit individueller Freiheit. Diese Gefährdung ist pädagogisch von Relevanz, da die Erziehungsinstanzen, wie Familie und Schule, als nicht mehr in der Lage gesehen werden, die sozialen Grundvoraussetzungen der Individuation des Menschen zu sichern. Allerdings werden auch die Milieus, seien sie religiös oder auch kulturell gebildet, nicht mehr als tragfähig angesehen. Michael Winkler spricht von zwei Kernideen der Sozialpädagogik, zum einen der Idee des Subjekts und zum anderen der Idee des Ortes und kann so durch die Trennung in zwei Ideen die Dichotomie beider Begriffe deutlich machen (Winkler 1988). Alle Menschen, alle Heranwachsenden dieser soziokulturellen Moderne leben in der Gefahr, Subjektivität und sozialen Ort nicht zu finden, obwohl nicht alle gleichermaßen davon betroffen sind. Ein Signum dieser modernen Gesellschaft ist es, dass die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen ungleich verteilt sind und die Ressourcen als Kapital akkumulierbar sind, womit die Ungleichheiten weiter dynamisiert werden (Bourdieu 1983). So wundert es nicht, dass die ersten sozialpädagogischen Denker gegen eine Individualpädagogik vorgehen, die durch ihren eingeschränkten Blick gar keinen sozialen Ort des Menschen kennen kann. Die Individualpädagogik vergisst, dass das Individuum nur in sozialen Gemeinschaften heranwachsen kann (die sozialisatorischen Seite der Individuation), vergisst, dass das Indivi-

duum sich in der Kultur habitualisiert (die enkulturelle Seite der Individuation), vergisst, dass das Individuum über soziale Rolle und Arbeit in die Gesellschaft eingebunden ist (die funktionale oder systemische Seite der Individuation), vergisst, dass das Individuum als Bürger in die Gesellschaft eintritt (die staatsbürgerliche Seite der Individuation). Dieses Thema bearbeitete die erste Sozialpädagogik in der Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft. Dabei muss man den Begriff der Gemeinschaft als ein regulatives Prinzip der Individualisierung ansehen, der auf die Entwicklung des Menschen in Sozietät hinweist und erziehungspraktisch vor dem Problem steht, wie erziehende Gemeinschaften herstellbar sind (Gängler 2000). Die Besonderheit pädagogischen Denkens liegt nun einmal darin, dass es seine Reflexion in die Zukunft verlängern muss, um das zu behebende Problem zu lösen. Dadurch finden sich in seiner theoretischen Ausrichtung konservative wie auch progressive Momente. Die konservative Seite möchte wieder einen Zustand herstellen, der verloren gegangen ist, und verstrickt sich teilweise im Kampf gegen die vermeintlichen Feinde der alten Ordnung. Die progressive Seite weiß um diesen Verlust, aber auch um die Gewinne, und erkennt aktivierbare Veränderungsmöglichkeiten im sozialen Leben zu individueller Selbstbestimmung und freier Entfaltung der Gemeinschaften. Dabei kann es sehr wohl vorkommen, dass konservative mit progressiven Elementen vermischt werden, sicher eher die Regel, denn die Ausnahme. Besonders deutlich wird dies bei Paul Natorp, der in der Literatur einmal der einen und ein andermal der anderen Seite zugeschlagen wird (Henseler 2000).

Die Bezugnahme auf die sozialen Bedingungen kann die allgemeine Sozialpädagogik nicht mehr zurückführen auf eine Pädagogik, die meint, in pädagogischen Arrangements methodensicher Lern- und Bildungsprozesse initiieren zu können. Denn, so wissen Sozialpädagogen seit Pestalozzi, das Leben erzieht und eben nicht die Schule. Allerdings sind Leben und Schule kein Gegensatz. Wie die außerschulischen Lebenserfahrungen, Bewältigungsformen, etc. in die Schule integriert werden können wird von der Sozialpädagogik seit ihren Anfängen be-

gleitet und kann nicht auf Schulsozialarbeit reduziert werden. Die Identitätsfrage stellte sich mit der Thematisierung der sozialen Integration und erst durch die Peer-group-Forschung, durch angloamerikanische Sozialisationstheorie angeregt, hat sich die Sozialpädagogik darüber in den 1960er Jahren wieder aufklären lassen. Vielleicht auf Grund der Begeisterung, auf ein altes Thema gestoßen zu sein, hat man dann übersehen, dass die peer-group für die Identität auch starke Belastungen mit sich bringt, unter denen das Selbstbewusstsein leidet. Dabei ist darauf zu verweisen, dass nicht die Gruppe oder die Gemeinschaft selbst der Zweck ist, es muss der Frage der Autonomie Raum gegeben werden. Hierbei ist die Erfindung des Jugendlichen als Theoriebegriff insofern hilfreich, dass mit dieser Phase das Phänomen der Individuation in Gruppen beschreibbar wird. Die Jugendlichen drängt es zum Erwachsenwerden und gleichzeitig suchen sie Halt in der Milieuzugehörigkeit (Bohnsack 1995). Dies gilt in gleichem Maße auch für Migrantenjugendliche. Ihre Milieuzugehörigkeit gerät aber zunehmend unter den Generalverdacht, die moderne Gesellschaft abzulehnen. Das Herausdrängen aus der familiären Gemeinschaft und deren bis dahin Halt gebenden Milieubindungen hin zu neuen, kurzzeitigen, episodenhaften soziokulturellen Milieus der Jugend, kann der Sozialpädagogik zeigen, dass keineswegs geschlossene Milieus die Voraussetzung für die Persönlichkeitsbildung sein müssen. Diese Erkenntnis schützt die Sozialpädagogik davor, die Individuen zur Gemeinschaft zu drängen. Hier ist den Kritikern der Gemeinschaft, vor allem Plessner, der schon 1924 auf den sozialen Radikalismus des Gemeinschaftsgedankens hingewiesen hat, recht zu geben. In der Moderne können Gemeinschaften, die sich verschließen und in Weltabgewandtheit die Welt überwinden wollen, nicht lange überleben oder müssen das Projekt der Vernichtung der modernen Gesellschaft verfolgen, um sich selbst als die bessere Form des sozialen Lebens anzubieten (Plessner 1924).²¹ Es ist kein Wunder, dass sich gerade eine sozialräumlich ori-

²¹ Alle fundamentalistischen Gruppen, seien sie religiös oder politisch, oder beides zugleich bedienen sich dieser kritisierten Gemeinschaftsideologie.

enterte Sozialpädagogik in einer durch Sozialisationstheorie angeregten Forschung wieder findet. Eine allgemeine Sozialpädagogik müsste hierbei den Zusammenhang noch einmal aufzeigen, der sich aus der oben angegebenen Grundproblematik ergibt. Für viele Erziehungswissenschaftler scheint die Pädagogik im sozialpädagogischen Denken an den Rand gedrängt oder durch den Begriff der Arbeit ersetzt (Prange 1991). Dabei nimmt aber das Thematisieren der sozialen Arbeit als ein Zwischenraum, der zwischen Pädagogik und sozialer Infrastruktur angesiedelt ist, diese Grundthematik wieder auf und stellt den historischen Kontext in Rechnung, der durch den sozialpolitischen Aufbau und die Indienstnahme der sozialen Arbeit entstand. Mit dieser Thematik wird zumindest unterstellt, dass die soziale Arbeit auch über soziale Infrastrukturmaßnahmen die Ressourcen für ein bildendes Milieu bereitstellen kann, dabei aber immer auf die aktive Mitarbeit der Mitglieder des Gemeinwesens angewiesen ist. Bisher fehlt es noch an diesem von mir als allgemeine Sozialpädagogik bezeichneten Rückbezug.

Die historische Forschung zeigt uns aber, dass die sozialpädagogischen Diskurse der Kaiserzeit und der Weimarer Republik zu dieser Theorie einer allgemeinen Sozialpädagogik noch nicht vorgestoßen waren, da sie in weiten Teilen noch davon ausgingen, dass die soziokulturelle Moderne durch sozialpädagogische, d.h. auf Gemeinschaft aufbauende, Maßnahmen überwunden werden könne. Für viele sowohl progressive wie konservative Denker war diese soziokulturelle Moderne nur ein Übergangsphänomen (Schröder 1999). So ist historische Forschung notwendigerweise kritisch und kann selbst zunächst keine disziplinäre Identität sichern, trotzdem könnte aber eine historisch-systematische Sozialpädagogik eine Erklärung für den Verlust des allgemeinen Grundgedankens und sein mögliches Wiederauftauchen an anderer Stelle geben. Eine solche historisch-systematische Sozialpädagogik liegt mit Jürgen Meyers Arbeit zur Geschichte der Sozial-

pädagogik vor. Ergänzt werden kann diese durch die Begriffsgeschichte, wie sie Michael Winkler im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ vorgelegt hat.²²

Auch wenn die historische Forschung den Ausgangspunkt bestimmt, kann sie keine weitere Aussage darüber machen, welches Problem ihrer Disziplin die Sozialpädagogik weiter bearbeiten sollte. Die allgemeine Sozialpädagogik hätte die Aufgabe, zu fragen, ob dieses historische Ausgangsproblem bei allen Veränderungen, die sich durch den sozialen Wandel ergeben, bestehen bleibt. Des Weiteren muss sie immer wieder kritisch vorgehen, wo das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Sozialem zugunsten eines von beiden aufgelöst wird.

Es gilt aber noch ein Missverständnis auszuräumen, das den Zusammenhang zwischen einer allgemeinen Pädagogik und der Sozialpädagogik betrifft. Neben Christian Niemeyer hat das Thema einer allgemeinen Sozialpädagogik vor allem Michael Winkler behandelt. Winklers Theorie der Sozialpädagogik, die er zwar einschränkend nur als eine mögliche gewichtet sehen möchte, findet in diesem Problem seinen Ausgangspunkt (Winkler 1988). Er möchte die Sozialpädagogik mit dem Hinweis in der Pädagogik verankert sehen, dass sie über den Subjektbegriff der Pädagogik zuzurechnen ist. Es ist ihm klar, dass dies eine apodiktische Behauptung ist, so formuliert er auch nur mit ein wenig, dem Subjektbegriff wohl angemessenen, Pathos: „Nie aber ist Sozialpädagogik eine andere Pädagogik“ (Winkler 1988 S. 101). Im Kontext von Winklers Argumentationsgang kann dies als Aufforderung an die Sozialpädagogik verstanden werden, die Bedingungszusammenhänge sozialpädagogischen Handelns mit Blick auf die Subjektivierung zu denken. Allerdings sollte eine wichtige Funktion der Sozialpädagogik für die Gesamtdisziplin nicht aufgegeben werden, nämlich die Erziehungswissenschaft an die soziale Gebundenheit und

²² Winklers Begriffsgeschichte ist letztlich eine Geschichtsinterpretation, da einige Widersprüche und Kämpfe relativ geglättet werden, weil Winkler diese Auseinandersetzungen für überholt hält. Historisch sind sie aber herauszustellen, ansonsten übersieht man vor allem den politischen Kontext.

soziale Möglichkeit von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu erinnern, oder, um mit Durkheim zu sprechen, dass Soziales immer mit Sozialem erklärt werden müsse.

Im Streit um Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft scheint man das allgemeine Problem innerdisziplinärer Kommunikation mit apriorischen Ausscheidungskriterien zu beantworten.

Der Hinweis der Sozialdisziplinierung pädagogischen Handelns in weiten Teilen der Jugendhilfe hat die sozialhistorische Forschung für diesen Bereich weit voran gebracht, ersetzt aber nicht die Theoriearbeit, da kaum anzunehmen ist, es bestünde ein Interesse, eine Theorie der Sozialdisziplinierung voranzubringen. Die Aufnahme des labeling approachs hatte wohl die Funktion, genau solche Sozialdisziplinierungstendenzen innerhalb des Feldes sozialer Arbeit aufzudecken und abzuwehren. Die positive Wendung dieser Abwehr ist das Theorem der Menschenrechtsprofession von Staub-Bernasconi, was ihr auch die Pädagogik suspekt erscheinen lässt (Staub-Bernasconi 1995). Um ihre Theorie europaweit anschlussfähig zu halten, scheint die Abwehr der Sozialpädagogik Sinn zu machen. Es handelt sich aber um eine Theorie für die Zukunft. Ob die Soziale Arbeit jemals über eine Menschenrechtsprofession verfügen wird, ist eher fraglich, auch wenn oder gerade weil die UNO und die International Association of Schools of Social Work als Träger dieser Forderung benannt werden. So scheint diese Theorie die Funktion zu übernehmen, die die allgemeine Pädagogik als eherne Forderung nach Bildung kennt. Die Menschenrechte wurden und werden im Bildungskanon auch immer wieder thematisiert. So benötigt auch die Soziale Arbeit gleich anderen Berufsfeldern wie dem Polizeiwesen und dem Militär eine Menschenrechtserziehung, die auch ihren Niederschlag schon neben anderen Bildungsinstitutionen in der Vorschule und dem Kindergarten finden muss. Als Themenfelder einer Menschenrechtserziehung werden das Menschenrecht auf Bildung, die Menschenrechte in der Bildung und die Rechte des Kindes, wie sie

in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 formuliert wurden, diskutiert (Lenhart 2003). Die Soziale Arbeit wird also ganz ohne die Leistungen der Erziehung nicht ihre Menschenrechtsaufgabe erfüllen können, wird sich aber allein über die Menschenrechte auch nicht in ihrer gesellschaftlichen Funktion bestimmen lassen können.

Dies alles kann man ohnehin am ehesten in der Betrachtung der Geschichte der juristischen Berufe lernen. Richter, Staatsanwälte und Rechtsanwälte haben und hatten alle ihren Anteil an der Durchsetzung der Menschenrechte, und ein nicht unerheblicher Teil der Zunft hatte und hat immer noch Anteil am Gegenteil. Ihr alltägliches Berufshandeln war aber und ist in der Regel hiervon nicht betroffen, nur in der Überschneidung mit dem politischen Bereich sind direkte Bezugspunkte zu den Menschenrechten zu sehen. Aber nur in geschaffenen Institutionen können die Professionellen auch professionell handeln. Wenn die Menschenrechte erst politisch erstritten werden müssen, können juristisch gebildete Politiker hin und wieder zu Helden werden, erinnert sei an Mahatma Gandhi, Nelson Mandela und, als besungener Märtyrer, Steve Biko. Eine Menschenrechtsprofession ist dort am nötigsten, wo sie nicht arbeiten kann. Eine Stärke dieses Ansatzes dürfte in der kritischen Benennung der Kontrafaktizität liegen und müsste wohl auch in die Kritik der Moderne münden. Hieran könnte auch eine an Bildung und Emanzipation orientierte Sozialpädagogik lernen. Die Begriffe Bildung, Emanzipation, Menschenrechte sind jedoch zu allgemein, als dass sie auf ein Grundproblem einer Disziplin zurückgeführt werden können.

Dies dürfte auch einer Sozialarbeitswissenschaft nicht gelingen. Ihr Gegenstandsbereich Soziale Arbeit ist groß genug, um sowohl professionell zu handeln als auch zu forschen. Ein Gegenstandsbereich allein bietet keine Forschungsfrage und somit auch keine Theoriefrage, Theorie sozialer Probleme wäre immerhin denkbar. Daher ist die Verabschiedung des Begriffes der Sozialpädagogik nur konsequent. Hier bieten sich Funktionsanalysen geradezu an. Roland Merten hat

diese Funktionsbestimmung unternommen, um den Beobachterstatus noch zu retten, der Gefahr läuft, bei reiner Gegenstandsbestimmung den Überblick zu verlieren bzw. aus definitorischen Gründen bestimmte Aspekte auszuklammern. Er versucht dies sowohl für die Profession als auch für die Disziplin, um deren jeweilige Eigenständigkeit untersuchen und damit bestimmen zu können (Merten 1997). Das Problem ist, wie für alle Systemtheorien, dass sie für sozialhistorische und theoriegeschichtliche Forschung nicht anschlussfähig sind, sie aber brauchen, um die langen Linien der Differenzierungsprozesse zu verfolgen. Merten scheint sich dieses Problems bewusst zu sein. So ist der von ihm herausgegebene Quellenband die Aufforderung, sich den Kernfragen einer sich selbst nicht mehr bewussten Disziplin zuzuwenden (Merten 1998). Ansonsten könnte sich die Soziologie ohne weiteres dieses großen Gegenstandsbereiches bemächtigen. So ist es auch kein Zufall, dass Merten den Soziologen Dirk Baecker anführt. Auch wenn der Soziologie eine Profession fehlt, kann sie in diesem Sektor Forschung initiieren, die als klinische Soziologie zu betrachten ist. Damit wäre aber die Sozialpädagogik, von der Vereinnahmung durch die Erziehungswissenschaft befreit, von der Soziologie übernommen. Ohne eine eigene allgemeine Theorie der Sozialpädagogik können Sozialpädagogen wohl nur noch darüber entscheiden, welche Übernahme sie als weniger feindlich einstufen.²³

Da man sie nicht mit einer allgemeinen Theorie der Sozialpädagogik in Verbindung gebracht hat, scheint es mir nun geboten, das gesamte Wissen der Sozialpädagogik wieder in Einklang zu bringen mit der Theorieausgangsfrage, wie trotz der Gefahr des Verlustes des sozialen Ortes des Individuums in der Massengesellschaft die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens erforscht und aufrecht erhalten werden können.

²³ Viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dürften der Soziologie zugeneigt sein, da diese in den letzten Jahrzehnten der sozialpädagogischen Reflexion viele Anstöße geliefert hat.

Dies interessiert vor allen Dingen im Hinblick auf das Phänomen der Migration. Wie gelingt es Menschen, sich in fremde Gesellschaften zu integrieren und wie lernen diese Gesellschaften, Fremde und Fremdes zu integrieren? Dies soll in einer lernenden Wissenschaft aufgezeigt werden, die wird hier als wissensförderndes Unternehmen verstanden wird. Migration kann als komplexes gesellschaftliches Problem selbstverständlich nicht nur Sache einer Disziplin sein. Es stellt sich die Frage, was Gesellschaften durch die verschiedenen Zugänge verschiedener Wissenschaften lernen und in welchen Institutionen sich Wissensbestände und Handlungsmöglichkeiten finden, die sowohl ein kollektives Lernen als auch soziale Integration sichern. Wenn von Migration als Herausforderung die Rede ist, so ist zu fragen: Was bedeutet Migration für die Erziehungswissenschaft und wer gilt als Migrant? Dies ist offenbar nicht ganz eindeutig. Abgesehen von den rechtlichen und statistischen Problemen sind für die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren zwar auch die Einwanderer per se zum Thema geworden, besonders aber die Integration ihrer in Deutschland geborenen Kinder. Deren Lebensbewältigungsprobleme scheinen immens zu sein und ihre Bildungschancen sind mehr als ungleich. In den letzten Jahren hat sich für diese Kinder und Jugendlichen der Hinweis „mit Migrationshintergrund“ durchgesetzt, d.h., dass mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde. Damit möchte man auch deutsche Kinder und Jugendliche erfassen, die als Aussiedlerkinder die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder die eingebürgerte Eltern haben oder auch in binationalen Lebensgemeinschaften aufwachsen. Ob dies forschungspraktisch immer sinnvoll ist, wird sich erst noch erweisen müssen. Auch müssen wir wohl von einer gespaltenen Migration ausgehen, d.h. von innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung erwünschten und unerwünschten Migranten, aber auch von legalen und illegalen Einwanderern (Schröder/Sting 2003).

Will man sich Migration unter dem Aspekt eines allgemeinen Sozialpädagogikbegriffs nähern, muss man sich seiner sozialphilosophischen Ausgangsfrage ver-

gewissermaßen: Wie ist das freie Individuum als sich entwickelnd und lernend in der Gesellschaft zu denken und wie kann es sich als ungebundenes Selbst sozial integrieren?

1. Der Wanderer als das ungebundene Selbst? Prolegomena einer sozialphilosophischen Figur

Das ungebundene Selbst ist in Verbindung mit dem gesellschaftlichen Urzustand ein sozialphilosophisches Gedankenkonstrukt, um damit der Frage nach Gerechtigkeit und sozialer Teilhabe nachgehen zu können (Rawls 1979).²⁴ Die Theorie ist als eine des politischen Liberalismus sicherlich nicht falsch beschrieben.²⁵ Für die Frage nach Integration ist dies wichtig, da es pädagogisch nicht zu rechtfertigen wäre, das individuelle Glück durch die Integration in eine ungerechte Gesellschaft zu opfern. Das pädagogische Gegenstück zum ungebundenen Selbst sind die Begriffe Natur und naturgemäße Erziehung, d.h. wir haben es hier mit einer Theorie des Liberalismus zu tun. Der pädagogische Liberalismus wird in der Regel als allgemeine Bildungstheorie bezeichnet, die jedoch nicht wie hier nur als ethische Frage behandelt werden kann. Die Bildungstheorie hat aber einen starken Zugang zur Problematik der Lebensführung. Eine Sozialpädagogik, die gegenwärtig ihre theoretische Vergewisserung in der Theorie der sozialen Ungleichheit sucht, findet in der Regel keinen Bezug zu dieser Thematik. So muss sie denn immer wieder auf ihr altes Thema der Individuation in Gesellschaft und damit auf die Bildungstheorie verwiesen werden.

²⁴ Tatsächlich war Rawls entgegen kommunitaristischen Kritikern der Meinung, damit keine Wirklichkeit zu beschreiben, sondern im streng deduktiven Sinn Bedingungen zu erörtern, die zur Anerkennung von Grundsätzen der Gerechtigkeit führen sollen (Rawls 1979: 140 ff.).

²⁵ Rawls wird den linken Liberalen in den USA zugeordnet, Rechtskonservative der USA gebrauchen aber „liberal“ zurzeit als Schimpfwort für jeden, der abweichende Meinungen zu Rechts- und Staatssicherheit äußert.

Die Moderne ist auf Mobilität angewiesen und zwar auf diejenige, die sich aus dem allgemeinen Recht der Freizügigkeit ergibt. Die Wandernden, solange sie nicht der Gewalt von Flucht und Vertreibung unterworfen sind, und dies war im 20. Jahrhundert, dem Zeitalter der Extreme (Hobsbawm 1995), mehr als in allen anderen Jahrhunderten der Fall, sind als Planer und Gestalter ihres Migrationsprojekts Prototypen des modernen Menschen. Franz Hamburger meint sogar, dass sie sich so aus beengender Tradition und Unfreiheit befreien konnten.

„Migration bedeutet ... ein Herausgehen aus Gemeinschaftsbedingungen bzw. kann die letzte Stufe deren faktischer Auflösung darstellen. Damit verbunden ist Individualisierung sowohl der Lebenslage als auch deren Interpretation und der Selbstdefinition“ (Hamburger 1999: 42).

Dies mag, wie Böhnisch/Schröer/Thiersch kritisch anmerken, eine Provokation sein, da in der Regel nur die Modernisierungsdefizite der Migranten gesehen werde, beschreibt m. E. aber einen Prozess, der mit jedem Migrationsprojekt verbunden ist. Damit ist noch nicht geklärt, ob das Herausgehen aus Gemeinschaftsbedingungen für das Individuum sonderlich förderlich ist und ob die Individualisierung im Sinne einer rationalen Lebensführung und Lebensbewältigung auch zur Sozialisierung und Integration führen kann. Mit der Migration ist per se ein strukturelles Risiko verbunden. Die Migranten mögen sich zwar von der Herkunftsgemeinschaft befreien, allerdings um den Preis, gleichzeitig eine Vielzahl struktureller Einbindungen aufzugeben, die am Herkunftsort mehr oder weniger für Sicherheit gebürgt haben. Hamburger treibt wohl nur die Figur des modernen Wanderers als das ungebundene Selbst auf die Spitze. Böhnisch/Schröer/Thiersch meinen, dass Hamburger mit diesem Bild „die alltäglichen Bewältigungsprobleme verdecken und ein spezifisches Modell der Lebensführung aus der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit des Alltags herausfiltern [würde], um es als postmoderne Sozialform zu präsentieren, ohne dass die sozialen und sozialstrukturellen Bedingungen gegeben sind, die es über

die Bewältigungskonstellationen des Einzelnen hinaus tragfähig werden lassen“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005: 214).

Es geht an dieser Stelle nicht darum, einer von beiden Seiten Recht zu geben, es treffen hier vielmehr m. E. zwei grundlegende Positionen aufeinander, die einander möglicherweise nicht in dem Maße ausschließen, wie es auf den ersten Blick erscheint. Zum einen verweisen beide Positionen auf die Janushaftigkeit der Moderne und zum anderen zeigen moderne Biographien als Selbstzeugnisse in der Regel sowohl Verlust wie Gewinn. Fragt man mit Goffman nach dem Rahmen einer Erzählhandlung, so kann man ohne Schwierigkeiten beide Positionen in den Selbstbeschreibungen von Migranten finden. Es kommt dann biographisch darauf an, in welchen Rahmen das Migrationsprojekt eingebettet ist (Goffman 1977). Beispielsweise verwendet man in der systemischen Beratung das Reframing als eine positive Umdeutungsstrategie, die es erlaubt, aus einer auswegslosen, negativ konnotierten Rahmenhandlung ohne Handlungsmöglichkeiten, eine neue mit einer lösungsorientierten Sicht zu kreieren. Fragt man Migranten dann etwa: „Würden Sie sagen, dass Sie durch die Erfahrungen der Migration stärker oder schwächer geworden sind?“ So sagen von Schlippe und seine Mitarbeiter: „Oft, nicht immer, bekommt man hier eine positive Antwort, die hilft, den Blick auf die besonderen Qualitäten zu lenken, die in der erworbenen Erfahrung liegt“ (v. Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2004: 123).

Wenn Hamburger die Modernität des Migranten betont, kann er sich mit Fug und Recht auf die Tradition des freien Individuums berufen, und wenn auf der anderen Seite das obige Autorenkollektiv die sozialen und sozialstrukturellen Bedingungen der Lebensführung anspricht, können sie sich der Forderung Natorps von 1897 anschließen, die „sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des Sozialen“ seien von der Sozialpädagogik zu untersuchen. In Hamburgers Beschreibung liegt aber noch eine weitere Annahme. Individualisierung ist eine Voraussetzung für die moderne Lebensführung und nicht mit Ent-

wurzelung und Heimatlosigkeit gleichzusetzen. Die These ist von daher keineswegs provokant, sondern in der Individualisierungsdiskussion fest verankert. Warum sollte dies für Migranten nicht zu treffen? Es wäre nicht sonderlich sinnvoll, die Sozialpädagogik als Gegenposition zur Aufklärung deklarieren zu wollen. Es soll vielmehr die bildungstheoretische Funktion der Denkweise vom „ungebundenen Selbst“ herausgestellt werden, um von dort aus die sozialpädagogische Denkweise zu entwickeln. In der Rede vom „ungebundenen Selbst“ ist eine Sozialität schon mitgedacht. Es ist die gerechte Gesellschaft, in die sich das ungebundene und freie Subjekt selbst einbindet und eingebunden wird. Die Gesellschaft kann nur dann als gerecht angesehen werden, wenn die moralische Autonomie des einzelnen geachtet, die ökonomische und soziale Verteilung so geregelt abläuft, dass Gleichheitsgrundsätze gewahrt bleiben, die aktive Teilnahme am politischen Prozess gesichert ist, die Bildung menschlicher Gemeinschaften und Vereinigungen auf Grundlage des solidarischen Einstehens für andere nicht nur als wünschenswert angesehen, sondern auch sozial abgesichert wird und die größtmögliche bürgerliche und politische Freiheit zugestanden und verbürgt ist, soweit sie den Prinzipien der Gerechtigkeit nicht zuwiderläuft.

„1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.

2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen“ (Rawls 1979: 81).

Man mag Mündigkeit und soziale Anerkennung als sozialpädagogische Bildungsziele formulieren können, sie bedürfen aber der gesellschafts- und bildungstheoretischen Begründung (Graf 1996). Graf hat diese Begründung im

Rückbezug auf die kritische Theorie Jürgen Habermas gesucht, die dieser in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ entwickelt hatte. Grafs Entwurf ist möglicherweise in der Gemeinschaft sozialpädagogischer Theoretiker und Theoretikerinnen nicht genügend gewürdigt worden, dürfte aber eine hinreichende Begründung zur Legitimation sozialpädagogischen Handelns liefern. Micha Brumlik hatte eine solche aber schon in einem direkteren Zugriff auf die Theorie Georg Herbert Meads und Lawrence Kohlbergs entworfen, deren Theorien auch Habermas heranzog (Brumlik 1992). Es ist nicht von Belang, welche Referenzautoren sich hier finden, es bleibt aber festzuhalten, dass sich die sozialpädagogische Theoriebildung der Thematik sozialpädagogischer Bildungsziele nicht entziehen kann.

Bei allen Unterschieden, die sich im Einzelnen ergeben mögen, lässt sich feststellen, dass Gerechtigkeit, soziale Teilhabe und Anerkennung, wie auch die Idee der Subjektivität, die Identität mit einschließt, in der Idee gerechter Ordnung aufgehen. Dies ist das Erbe sowohl des politischen wie auch des pädagogischen Liberalismus, das von einer allgemeinen Theorie der Sozialpädagogik angenommen werden muss. Dekonstruktionsversuche können nur die soziale Bedingtheit in der Entwicklung dieser Ideen oder auch die Interessen der Akteure aufzeigen, ihren Geltungsbereich aber nicht erschüttern. Leider bedeutet dies nicht, dass die jeweilige Machtperspektive und soziale Interessenlagen nicht immer wieder das Ideal des freien Individuums mit Füßen treten.²⁶

Kritisch bleibt immer der Ausschluss der Idee der sozialen Teilhabe und der Subjektivität; sei es sozial durch Armut und fehlende oder unzureichende Repro-

²⁶ Michael Walzer hat in Auseinandersetzung mit Michel Foucault darauf hingewiesen, dass die Unterscheidungen innerhalb der Machtausübung bedeutend sind. Der liberale Staat kennt zumindest Beschwerdeeinrichtungen, die seine Machtausübung regulieren und abschwächen können. Wenn sich Foucault weigere, Codes und Kategorien zu übernehmen oder neue zu entwerfen, seien seine Genealogien erbarmungslos (Walzer 1991: 286). Ich behaupte, dass eben diese Erbarmungslosigkeit für die deutsche Rezeption ihren Erfolg ausmache.

duktionsmöglichkeiten, sei es politisch durch die Verweigerung von Staatsbürgerschaft und Wahlrecht, sei es kulturell durch die Benachteiligung der Bildungsanstrengungen und der unzulänglichen Förderung der Sprache, sei es im Gemeinwesen durch Ethnisierung und sozialräumliche Segregation, sei es durch die Unterdrückung der Menschenrechte durch Rassismus und Diskriminierung, sei es im Bereich von Glück und Wohlstand durch fehlende oder unzureichende Hilfen bzw. unzureichenden Schutz vor allgemeinen Lebensrisiken, sei es gesundheitlich durch fehlende oder unzureichende medizinische Versorgung. Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Theorie der sozialen Ungleichheit. Da Migranten von Ausschluss vergleichsweise oft betroffen sind, verbindet sich mit der Bezeichnung „Migrant“ gern das Bild eines armen, seiner politischen Rechte beraubten, kulturell benachteiligten, fremden, diskriminierten und möglicherweise unglücklichen und kranken Menschen. So lässt sich in der Tat der moderne Mensch im Migranten nicht mehr erkennen.²⁷

Mit Hamburger muss festgehalten werden, dass der Migrant in der Moderne als freies Individuum zu betrachten ist, welches zumindest temporär bereit ist, seine Gemeinschaftsbezüge aufzugeben, um andernorts sein individuelles Glück zu suchen. Die sozialen Strukturen können dieses Projekt behindern oder im schlimmsten Fall zu Grunde richten, es bleibt aber als Projekt ein zutiefst modernes, das sich eindeutig von anderen Wanderungsbewegungen in der menschlichen Geschichte trennen lässt. Es wandern nicht mehr Völker, sondern Individuen bzw. Familien. Wie weit ihre Ressourcen für dieses Projekt reichen, ist eine andere Frage, die allerdings von Böhnisch, Schröer und Thiersch angeschnitten wurde. Möglicherweise ist aber gerade ein Umstand als Ressource zu betrachten,

²⁷ In einem Seminar zur Migration an der Universität Erfurt widersprach ein Teil der Studenten meiner Feststellung, dass Peter Glotz, Gründungsrektor der Universität, mit seinem Weggang zur Schweizer Universität St. Gallen, als Migrant gelten müsse. Ein Professor war mit dem obigen Bild des Migranten einfach nicht kompatibel. Peter Glotz hat seine Biographie, beginnend als sudetendeutscher Flüchtling, im Grunde selbst als ein Migrationsprojekt beschrieben (Glotz 2005).

der in der Figur des ungebundenen Selbst und in der Individualisierungsdiskussion nicht auftaucht. Die Rede ist von der starken Familien- und Verwandtschaftsorientierung, einem Gemeinschaftsbezug also. So sind gerade Menschen weitaus mobiler, die über ein starkes familiäres Netzwerk verfügen, das teilweise über ganz Europa verteilt ist, als ungebundene Singles in den Großstädten, die zwar weltweit kommunizieren, sich aber räumlich kaum bewegen. Solche Gemeinschaftsorientierung mag dann dazu führen, dass individuelle Hilfen, wie z.B. sozialpädagogische Hilfe möglicherweise zwar benötigt aber nicht angenommen werden. Dies ist aber wiederum eine andere Frage. Vorerst gehe ich davon aus, dass die meisten Migranten ohne solche Hilfen ihr Migrationsprojekt bewältigen. Inwieweit dies tatsächlich gelingt, soll noch untersucht werden.

Wenn gesagt wurde, dass die allgemeine Sozialpädagogik das Erbe des pädagogischen Liberalismus annehmen muss, bedeutet dies nicht, seine blinden Flecken mit zu übernehmen. Die Sozialpädagogik hat sich in der Betonung des Sozialen gegenüber dem rein Individuellen mit dem pädagogischen Liberalismus auseinandergesetzt ohne wie der politische Sozialismus den Liberalismus negieren zu wollen.²⁸ Aber auf welchem Entwicklungsstand befindet sie sich, um an die oben genannten sozialphilosophischen Ideen anzuschließen? Und was muss erzieherisch bedacht werden, um die Ideen in der Moderne umzusetzen und sie mit Blick auf Mobilität, Migration und Globalisierung unter dem Aspekt von kollektivem Lernen und sozialer Integration zu analysieren?

²⁸ Diese Aussage gilt im politischen Sozialismus allerdings auch nur für seinen radikalen Teil. Noch in der Schrift „Die deutsche Ideologie“ vertreten Karl Marx und Friedrich Engels die Ideen der Freiheit des Individuums. Im Staatssozialismus gehen diese Ideen immer mehr verloren, eine Ausnahme in der DDR war wohl die Schrift von Gottfried Stiehler von 1978, die dem Individuum einen spezifischen Wert für den Sozialismus beimaß, ohne in den Fallstricken der sozialistischen Machtpolitik hängen zu bleiben (Stiehler 1978).

Bevor diese Fragen beantwortet werden, ruht der Zweifel nicht: Gelten die liberalen Ideen denn auch für Fremde oder sind sie nur der einheimischen Bevölkerung wichtig, da nur sie die gerechte Gesellschaft bereit ist, aufzubauen?

1.1 Der Fremde, die Funktion der Fremdheit und die Ethnisierung des Fremden

Sozialpsychologisch gesehen ist „der Fremde“ nichts weiter als ein Mensch, „der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte“ (Schütz 1944/1972: 53). Der Fremde ist allerdings mit den Gewohnheiten der Gruppe noch nicht soweit vertraut, dass er das „Denken wie üblich“ oder wie Max Scheler sagt, die „relativ natürliche Weltanschauung“ (Scheler 1926) teilt. „Er ist wesentlich der Mensch, der fast alles, das den Mitgliedern der Gruppe, der er sich nähert, unfraglich erscheint, in Frage stellt“ (Schütz 1944/1972: 59). Dies sichert ihm eine gewisse Objektivität im Bezug auf die Regeln, Muster, etc. der Gruppe zu, lässt ihn aber auch als illoyal erscheinen. Schütz hatte für das Phänomen des Unfraglichen den Begriff der Lebenswelt von Husserl übernommen (Schütz/Luckmann 1974/1984). Dieser hat mit den Begriffen Kultur, Werte, Normen nur bedingt zu tun, sondern verweist auf ein vorrationales, eben unhinterfragbares Weltbild, welches sehr wohl die Kommunikationsformen und Handlungsmöglichkeiten einschließt, aber nicht im Sinne einer sichtbaren Begrenzung, die als Grenze reflektierbar wäre, sondern als Horizont, der begrenzt aber offen ist. Was hinter dem Horizont ist, kann man vom hiesigen Standpunkt aus nicht wissen. Lebenswelt ist in diesem Sinne singulär. Der Begriff der Lebenswelt ist heute zwar in aller Munde, wird aber in der Regel im Plural genutzt, d.h. es wird davon ausgegangen, dass es verschiedene Weltsichten gibt, die als Orientierung dienen und anderen, die in dieser Welt nicht leben, von

daher verschlossen sind.²⁹ So lassen sich dann von der Wissenschaft, aber auch von anderen Akteuren, Lebenswelten kreieren, die aber nun nicht mehr das Unhinterfragbare meinen, sondern als Grenzmarkierungen Eindeutiges und Fremdes schaffen. Da in den heutigen Sozialwissenschaften der Lebensweltbegriff außer bei den Phänomenologen³⁰, in dieser pluralen Form genutzt wird, kann man davon ausgehen, dass das Abgrenzungsmotiv stärker ist, als das Problem vor dem der Fremde steht, dass auch ihm „Muster und Elemente ... eine Selbstverständlichkeit, ein unbefragter Lebensstil, Obdach und Schutz“ werden (Schütz 1972: 69).

Georg Simmel hat in seinem Exkurs zum Fremden von 1908 schon daraufhin gewiesen, dass der Fremde nicht „als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht“ zu begreifen ist, „sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potenziell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat“ (Simmel 1908/1995: 764). Der erste Halbsatz betont die Situation des Immigranten, der sich niederlassen und nicht weiterziehen möchte. Der zweite Halbsatz ist interessanter, denn der Immigrant ist anscheinend so ungebunden, zumindest in seiner Potentialität, dass er weiterziehen könnte, wenn er wollte. Er ist also nicht schicksalhaft an diesen Aufenthaltsort gebunden. Er ist im doppelten Sinne gelöst, zum einen räumlich vom Ort wie auch psychologisch von der Gemeinschaft, d.h. er kann der Gemeinschaft gegenüber gleichgültig sein. Eine Schicksalsgemeinschaft kennt er nicht. Simmel sah diesen Fremden prototypisch im Händler. Historisch gesehen wäre dies allerdings noch keine Neuerung gegenüber den

²⁹ Im zwölften Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ finden wir den Lebensweltbegriff nur im Plural vor. Er wird hier verwendet, um den vielfältigen Wandlungsprozess zu zeigen, der sich in den „Lebenswelten“ von Familien, Kindern und Jugendlichen niedergeschlagen hat. Somit kann man zeigen, dass in verschiedenen „Welten“ der Wandlungsprozess sich verschieden zeigt.

³⁰ Die Konzeption der Lebenswelt gegen ihre Wirkungsgeschichte wie aber auch gegen ihre Herkunftsgeschichte zu verteidigen war in den 1970er und 1980er Jahren das Projekt von Bernhard Waldenfels (zusammenfassend: Waldenfels 1985).

Händlern des Altertums und des Mittelalters. In der Figur des Händlers wird gerne der Prototyp des modernen Menschen gesehen, so auch kritisch Tönnies, der die Gesellschaft im Unterschied zur Gemeinschaft nur als ein soziales Gebilde ansah, welches von Kaufleuten für die Interessen von Kaufleuten geschaffen wurde. „Die Kaufleute oder Kapitalisten (Inhaber von Geld, das durch doppelten Tausch vermehrbar ist), sind die natürlichen Herren und Gebieter der Gesellschaft. Die Gesellschaft existiert um ihretwillen. Sie ist ihr Werkzeug“ (Tönnies 1887/1926: 59). Damit ist aber auch die Ambivalenz dieses Typs des modernen Menschen ausgesprochen, wie er bei Simmel weiter entfaltet wurde.

So kann die positive Funktion des Handelns und Kommunizierens zurücktreten hinter Ignoranz und Fremdenfeindlichkeit, die in der Gemeinschaft auftreten kann, wenn sie sich ihrer Gemeinschaftlichkeit nicht mehr sicher ist. Schmid weist zu Recht daraufhin, dass Simmel in diesem Exkurs im Grunde die großen Wanderungsbewegungen nicht zur Kenntnis nimmt (Schmid 1993: 204), wohingegen Gemende in ihrer Theorie der „Zwischenwelten“ meint, mit Simmel lasse sich zeigen, dass „sich vor allem aus der nicht eindeutigen Gruppenzugehörigkeit und damit einhergehenden Individualisierung“ Kompetenzen der Migranten zur Lebensbewältigung entwickeln können (Gemende 2002: 56). Dies erscheint folgerichtig. Aber vor allem muss man zusätzlich Simmels Lob der Gleichgültigkeit in seinem Großstadtaufsatz von 1903 heranziehen. An diesem Ort, der in der Moderne vor allem durch Zuwanderung geschaffen wurde, kann man die Problematik der Fremdheit und ihre Lösungsmöglichkeiten sehr gut verfolgen. Das Tempo der Großstadt, die Vielfältigkeit, die Differenzen, schaffen ein intellektuelles Anregungsmilieu, welches auf sozialpädagogischer Seite Johannes Tews reflektierte (Tews 1911, zur historischen Einordnung s. Henseler 2005b). Dies verändert auch die Umgangsformen. „Die geistige Haltung der Großstädter zueinander wird man in formaler Hinsicht als Reserviertheit bezeichnen dürfen“ (Simmel 1903/1957: 233). Damit ist es möglich, ein Maß an persönlicher Freiheit

zu gewinnen, die an anderen sozialen Orten nicht möglich ist. Die Folge ist Individualisierung und diese wird ganz liberal als Gesetz der Natur gedacht.

„Dass wir den Gesetzen der eigenen Natur folgen – und dies ist doch Freiheit –, wird uns und anderen erst dann ganz anschaulich und überzeugend, wenn die Äußerungen dieser Natur sich auch von denen anderer unterscheiden; erst unsere Unverwechselbarkeit mit anderen erweist, dass unsere Existenzart uns nicht von anderen aufgezwungen ist“ (Simmel 1903/1957: 238).

Diese Gelöstheit und Freiheit findet sich also sowohl beim städtischen Menschen wie auch beim Fremden, wir könnten auch sagen, dass alle Großstädter in diesem Sinne einander „nahe Fremde“ sind. So kann man sehr wohl Gemeinde Recht geben, muss aber den sozialen Ort genauer in Betracht ziehen. Simmel war sich bewusst, dass der Fremde oftmals nicht als Individuum gesehen, sondern als Vertreter einer bestimmten Gruppe wahrgenommen wird.

Wurde die Ambivalenz vor allem in der Figur des modernen Wanderers gesehen, so verweist Julia Kristeva mit Blick auf den Fremden auch auf die Ambivalenz der Aufklärung hin, als deren Erbe die liberale Bildungstheorie sicherlich zu betrachten ist. Der Fremde erhält in der Philosophie eine Zuschreibung, die, so sollte man hinzufügen, in der Gegenwart bis in das Alltagsleben hineinreicht. Der Fremde „ist die Metapher der Distanz, die wir im Verhältnis zu uns selbst einnehmen müssten, um die Dynamik der ideologischen und sozialen Veränderungen anzukurbeln“ (Kristeva 1990: 146).

Man beachte den Konjunktiv, denn es bedeutet: Ohne Fremdheit kein Fortschritt, ohne Distanz keine Reflektionsmöglichkeit, ergo keine Möglichkeit zu lernen. Wurde die Funktion der Fremdheit bei Simmel und Schütz als die Verunsicherung, die sich durch den real anwesenden Fremden ergibt, geschildert, taucht sie hier als Gedankenkonstrukt auf. Fremdheit wird ein A priori, Aneignung wird zur Bändigung der Fremdheit. „Auf die Trennung zwischen Eigenem und Fremden

antwortet eine Form der Egozentrik. Der Primat liegt beim Selbstbewusstsein und Selbsterleben. Fremdes wird bewältigt, indem es am Eigenen gemessen wird, als Dublette (alter ego), als Abwandlung, als Appräsenz, wie es bis zu Husserl hin heißt“ (Waldenfels 1990: 61).

Wenn Fremdheit mit Aneignung in Verbindung gebracht wird, liegt hiermit eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung vor, insbesondere, wenn sie darüber hinaus noch mit Selbstbewusstsein und Selbsterleben in Verbindung gebracht wird. Denn die Aneignung bedarf einer Strategie, sowohl individuell wie auch kollektiv. Das Fremde muss in einer Weise zugänglich sein, dass es angeeignet werden kann. Unter Aneignung wird hier nicht der psychologische Aneignungsbegriff verstanden, der auf Leontjew zurückgeht,³¹ sondern vielmehr die eher triviale Tatsache, dass der Mensch als lernendes System auf Lernanregung, sei es Mensch, Ding oder Natur angewiesen ist und die Aneignung im Modus der Selbsttätigkeit stattfindet. Fremd ist, was nicht zu einem selbst gehört; zwischen Eigenem und Fremdem muss also differenziert werden können. Das pädagogische Denken hat diese Fremdheit als Kultur bezeichnet, in dem Menschen, Dinge und Natur in einen Zusammenhang gebracht werden. Dazu bedarf es der Organisation. Kultur oder Bildung treten dem lernenden Menschen in einer Form der Entfremdung entgegen, mit anderen Worten, es ist der kulturelle Anspruch der Gesellschaft, der in den Lerninhalten, den offenen wie auch den geheimen Lernplänen, formuliert wird. Man muss dies nicht weiter hegelianisch ausführen, wie dies z.B. Kristeva und Waldenfels tun, nachdem Bildung in ihrer Spaltung und Entfremdung das Substantielle des Gedankens nicht mehr fassen kann und von daher nach Hegel in den absoluten Geist überführt werden muss; sondern kann näher an der pädagogischen Tradition argumentieren.

³¹ Leontjews Arbeiten werden zurzeit als Aneignungskonzept innerhalb der Sozialpädagogik diskutiert und mit sozialräumlichen Vorstellungen verbunden (Deinet 1999, Deinet/Reutlinger 2004). In der Regel wird auf die seit 1973 auf Deutsch vorliegende Entwicklungspsychologie verwiesen (Leontjew 1973).

Im Dual von Natur und Kultur ist das pädagogische Denken in der Regel auf Seiten der Natur. Seit Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) seinen Erziehungsroman „Emile“ schrieb, ist es die Natur des Kindes, an der sich die Erziehung orientiert. Das Künstliche ist ihr suspekt. Somit ist Natur dem Kind bzw. dem Menschen schlechthin das Eigene und Kultur das Fremde. Dieses Fremde gilt es aber sich anzueignen. In der Moderne geschieht dies vor allem durch die Schule und durch das Unterrichten einer Lernkohorte durch eine Lehrperson. Nur Erziehungsromane und Theorien des pädagogischen Bezugs kennen das Unterrichten des einzelnen Zöglings. Real gibt es dieses Verhältnis wohl nur in der Hausaufgabenbetreuung durch die Mutter, seltener durch den Vater. Die Kultur steht pädagogisch unter einem besonderen Legitimationszwang. Dies geschieht in zweierlei Weise. Für Diesterweg (1790-1866) war der „oberste Grundsatz“ des Unterrichtens das „Prinzip der Naturgemäßheit“, um den Menschen zum Menschen zu erziehen, es müsse aber „noch ein zweites Prinzip geben, durch welches das Prinzip der Naturgemäßheit beschränkt wird, obgleich es demselben untergeordnet ist. Dieses ist das Prinzip der Kulturgemäßheit, dessen Ansprüche nicht abgemildert werden können ...“ (Diesterweg 1832/1989: 282).

Der „kultürliche Mensch“ ist aber durch diese Bildung, auch wenn sie ihm zunächst fremd gegenübertritt, wiederum für seine Zeit passend gemacht. Aneignen meint dann, wie im Grimmschen Wörterbuch ausgeführt, aus freien Stücken den Normen der Gemeinschaft zu folgen (Grimm/Grimm 1854: Sp. 318). Diese sozialintegrative Seite ist aber nur die eine Begründungsform und bleibt vielen kritischen Pädagogen immer wieder suspekt. Die andere betrifft die Legitimation der Kultur für das menschliche Leben selbst.

Kultur wurde bisher wie bei Herder (1744-1803) als vorgefundenes, weil historisch sich entwickelndes, und damit relatives Element eingeführt. Um die Entfremdung aufzuheben wird sie dem Menschen eine „zweite Natur“. Die Relati-

vität zeigt sich daran, dass man nichts hervorbringt, „als wozu Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt, Schicksal Anlass gibt (Herder 1774/1967: 36). Kultur ist dann aber nicht singulär, sondern tritt in Vielfalt auf, sie ist jeder Nation eigen.

„Der Kulturzustand einer Nation zu einer bestimmten Zeit ist gegeben, liegt vor, und bildet den Zustand, in den jeder einzelne unter diesen Umständen geborene Mensch eintritt. Er macht ihn nicht, sondern er findet ihn vor, und derselbe wirkt auf ihn nach der Natur seines Seins. Darum ist jeder Mensch ein Produkt seiner Zeit. Unter anderen Verhältnissen wäre jeder Mensch ein anderer geworden“ (Diesterweg 1832/1989: 282f.).

Es ist die enge Verbindung zwischen Kultur und Nation, die heute Schwierigkeiten mit dem Kulturbegriff hervorruft. Es ist eine soziologische Binsenweisheit, dass jeder ein Produkt seiner Zeit ist. Bei Herder und auch bei Diesterweg sind alle Nationalkulturen gleichwertig und manifestieren sich vor allem in der Sprache und Literatur, wie generell in den Sitten und Gebräuchen. Durch das Lernen bzw. den Gebrauch von Sprache und Literatur durch den Menschen legitimiert sich die Kultur von selbst, derjenige, der sie gebraucht, zeigt damit an, nicht nur dass sie nützlich ist, sondern dass er sie wertschätzt. Humboldt hatte die nationale Sprache als Vermittlerin angesehen, um sich Weltinhalte anzueignen. Damit Sprache Maßstab und Mittel der Bildung einer Nation sein kann, muss die Differenz und damit die Individualität der Sprache durch das Kennen lernen anderer Sprachen deutlich werden. Benner verweist in der Besprechung der Humboldtschen Sprachphilosophie darauf, dass „Sprache und Menschheitsidee so aufeinander [verweisen], dass die Idee der Menschheit, die nach Kant die Anerkennung jedes Ich und Du als Person fordert, zugleich die Anerkennung jeder mit dieser Idee zu vereinbarenden sprachlichen und kulturellen Identität verlangt“ (Benner 2003: 126).

Bei Diesterweg ist der Kulturbegriff ein Regulativ, das es dem Menschen erlaubt, der naturgemäß, sprich formal gebildet ist, mittels des Kulturprinzips auch am sozialen Leben seiner Umwelt teilzunehmen, „sonst ist er ein fremdartiges Glied, welches der Organismus des Ganzen abstößt und isoliert“ (Diesterweg 1832/1989: 284).

Das Fremde, das dem Erkennenden und Lernenden gegenübertritt, muss daher der Umwelt so bekannt sein, dass es dem so Gebildeten nicht zum Nachteil gereicht, wenn er sich in sie integrieren möchte. Das ist die bildungstheoretische Ambivalenz. Wären alle Menschen naturgemäß gebildet, wäre es vollkommen gleichgültig, wo diese Bildung stattgefunden hätte. Allerdings ist mit Benner zu sagen:

„Gäbe es nicht mehr das Problem, eine Sprache in die andere zu übersetzen, gäbe es nurmehr eine einzige Sprache unter den Menschen oder zumindest eine zwischen diesen vermittelnde Übersetzungsautomatik, so wären Erinnerung, Erfahrung, Geschichtlichkeit, Vertrautwerden mit Fremdem und Verfremden von Bekanntem nicht mehr möglich“ (Benner 2003: 126).

Sprache und Kultur sind bildungstheoretisch basale Voraussetzungen zur Bildung des autonomen Subjekts. Bildung meint aber auch die intersubjektive Anerkennung des anderen. Da die Kulturgemäßheit eine so große Rolle spielt, ist der Fremde darauf angewiesen, nicht abgestoßen, sondern aufgenommen und integriert zu werden.

Daher ist es nicht nur die sozialpsychologische Gruppenzugehörigkeit, die ihm zum Fremden macht, sondern seine eigene „kulturgemäße“ Erziehung, die ihn von denen unterscheidet, denen er sich nähert. Allerdings erfährt er durch die Anerkennung seiner Kultur auch die Anerkennung als gebildeter Kulturmensch.

Wo ihm diese hingegen abgesprochen wird, ist auch seine Anerkennung als Mensch hochgradig gefährdet.³²

Der Fremde mag für die Aufnahmegesellschaft eine bildende Funktion haben, sein Status ist aber unsicher. Vielmehr kann durch die Konstruktion der Fremdheit als Erkenntnismittel, wie es dem abendländischen Denken wohl eigen ist, die Fremdheit angeeignet werden, der Fremde selbst aber in dieser Konstruktion gefangen bleiben.

„Egozentrik und Logozentrik begegnen sich auf besondere Weise in einer Ethnozentrik, die im Falle der abendländlichen Tradition dazu führt, dass die eigene Lebensform nicht nur verteidigt (wogegen nichts zu sagen wäre), sondern schrankenlos verteidigt wird als Vorhut einer universalen Vernunft“ (Waldenfels 1990: 62).

Dies hat zur Folge, dass eine Erziehung, deren Kultur nicht zur universalen Vernunft gezählt wird, als nicht nur fremd, sondern als gänzlich anders klassifiziert werden kann. Für die Person des Fremden kann dies fatale Folgen haben. Eines dieser Gefängnisse ist die Form der Ethnisierung, die eng verknüpft ist mit dem Wissen über die Kultur der fremden Völker, ihrer Sitten und Gebräuche.

Dies kann soweit auf die Spitze getrieben werden, dass nicht mehr nur die tatsächliche Bildung eines Menschen in Betracht gezogen wird, sondern die Herkunftskultur seiner Vorfahren ihn fremd erscheinen lässt. Spricht er dann noch eine Sprache, die nicht zum abendländischen Curriculum gehört, zeigt er deut-

³² In Australien wurde den Aborigines ihr Menschsein lange Zeit abgesprochen, da man meinte, bei ihnen keine Kulturleistungen feststellen zu können. In der Terra Nullius Doktrin von 1849 sah das Colonial Office in London den australischen Kontinent vor 1788 als Niemandsland an, da die Aborigines zwar physisch präsent waren, aber keine kulturelle Bindung an ihr Land aufgebaut hätten und über keine soziale Volksstruktur verfügten. Als 1901 die 6 britischen Kolonien sich zum Australischen Bund zusammenschlossen, war im § 127 der Verfassung vorgesehen, die Aborigines nicht in die Volkszählung aufzunehmen. Dieser Paragraph wurde 1967 gestrichen. Die Terra Nullius Doktrin wurde sogar erst 1992 aufgehoben.

lich, dass er nicht dazu gehört. So wird es verständlich, dass in der öffentlichen Diskussion die türkische Kultur fremder erlebt wird als die italienische oder die englische. So überrascht es auch nicht, dass man auch von Intellektuellen hören kann, dass die Türkei nicht in die EU aufgenommen werden kann, da sie als osmanisches Reich die Aufklärung nicht „mitgemacht“ habe. Bildungstheoretisch ist dies selbstverständlich Unsinn. So weisen auch Protz und Zöllner daraufhin, dass die europäische Kultur nicht als Synthese einer jüdisch-christlichen-griechisch-römischen Kultur zu verstehen ist, sondern allenfalls eine in Konkurrenz auftretende Vielfalt, in der jede ihre eigene Logik hat, die es in einer „Dialogik“ aufzuspüren gelte.

„Die Besonderheit der europäischen Kultur liegt also nicht nur darin, dass sie im Juden- und Christentum wurzelt, Erbin des griechischen Denkens und Heimat der modernen Wissenschaft und des Humanismus ist. Die Dialogik, die weniger von Einheitsvorstellungen ausgeht, als vielmehr in Differenzerfahrungen und Differenzierungsleistungen gründet, die fortwährend neue Vermittlungsprobleme hervorbringen, wäre das entscheidende Charakteristikum der kulturellen Einheit Europas, und nicht etwa dieses oder jenes ihrer Bestandteile und historischen Phasen“ (Protz/Zöllner 2002: 13).

Allerdings erklärt der Hinweis auf das abendländische Curriculum noch nicht alles, da dieses flexibel genug ist, um Fremdes zu integrieren bzw. sich anzueignen. Auch scheint der Begriff der Aufklärung selbst sich nicht nur auf das Europa des 18. Jahrhunderts zu begrenzen.

So konnten Horkheimer und Adorno die Dialektik der Aufklärung auch im homerschen Epos „Odysseus“, aber auch in der Kulturindustrie ihrer Gegenwart wirken sehen (Horkheimer/Adorno 1944/1969).³³

Nun kann man schlechterdings die Aufklärung für die Ethnisierung haftbar machen, denn es wäre paradox, die Vernunft zwar universal und damit als jedem Menschen eigen auszuweisen, und gleichzeitig Völkern, und damit jedem einzelnen ihrer Mitglieder eine dauerhafte Unvernünftigkeit zu unterstellen. „Sapere aude!“ Dies ist ja nicht nur ein Aufruf an jeden Menschen, sich seiner Vernunft zu bedienen, sondern auch die Grundannahme, dass er es kann. Auch sollte man nicht außer Acht lassen, dass der Begriff der Ethnisierung wie auch der des Ethnozentrismus Erkenntnisbegriffe sind, die ohne die neuzeitliche Wissenschaft nicht entstanden wären. Sie sind Reflexionsbegriffe, die dem Erkenntnisammelnden zeigen, dass seine Beobachtungen nicht frei sind von Erkenntnisverzerrungen. Aber nicht allein die Erkenntnisverzerrung, sondern auch ihre historische und soziale Bedingtheit wird mit diesen Begriffen verdeutlicht.

„Ethnozentrismus gilt, wie Egozentrismus, als negativ zu bewertende Beschränktheit, als Vorurteil gegenüber einer als universal geltenden, zeitlosen, humanen Wahrnehmung und rationalen Logik. Doch eben die Vorstellung, es gäbe einen universal gültigen Maßstab des Verständnisses von und des Umgangs mit Natur und Menschenwelt, also so etwas wie eine vorurteilsfreie Wissenschaft, die allen vorangegangenen Denk- und Bewusstseinsformen überlegen ist, diese Art des euro-amerikanischen Denkens ist selbst ethnozentrisch und befindet sich in einer tiefen Krise (Jouhy 1985: 45).

³³ Man kann das Kapitel zur Kulturindustrie auch als das Nichtverstehen der amerikanischen Lebensweise durch deutsche Gelehrte lesen. Die Fremdheit der amerikanischen Kultur konnte nur angeeignet werden, indem sie in das eigene dialektische Denken wieder eingefügt wurde. Das ging so weit, dass umstandslos vom deutschen nationalsozialistischen Radiosprecher auf das Tanzvergnügen amerikanischer Teenager rekurriert werden konnte, um die „Freiheit zum Immergleichen“ (Horkheimer/Adorno 1944/1969: 150) darstellen zu können.

Ernest Jouhy führt dann weiter aus, dass die Ideen der Aufklärung und der französischen Revolution, die wir als „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ kennen, zu beherrschenden Ideen geworden sind, da das europäische Bürgertum als Träger dieser Theorien ökonomisch, politisch und kulturell die Vormacht in der Welt errungen habe.

Dieser Hinweis auf den Ethnozentrismus der Ideen schützt aber nicht immer vor der eingeschränkten Sichtweise, denn selbst die Kritik am eigenen Blick bleibt selbstbezogen und ethnozentrisch. So sehen z.B. Böhnisch und Marthaler in einem Aufsatz von 1999 Ausländerfeindlichkeit als ein europäisches Phänomen an (Böhnisch/Marthaler 1999: 68). Leider stimmt dies nicht, in Nigeria wurden in den 1980er Jahren Ghanaer, die auf den Erdölfeldern arbeiteten, als unerwünschte Ausländer ausgewiesen, in der Elfenbeinküste konnte man vor einigen Jahren Menschen im Fernsehen sehen, die auf ihren T-Shirts in französischer Sprache bekundeten, ein Ausländerfeind zu sein, ihr Hass richtete sich vor allem gegen Menschen aus Burkina Faso. Auch sei der Hinweis auf die Benachteiligung von Koreanern im heutigen Japan gestattet. Der ethnisierende Blick ist Nichteuropäern nicht fremd, was man am Völkermord 1994 in Ruanda entsetzt sehen musste. Dass die Völkergemeinschaft, die sich nach dem ersten Weltkrieg, den die Nichteuropäischen Länder im übrigen als europäischen Krieg ansehen, zuerst als Völkerbund, nach dem zweiten Weltkrieg als Vereinte Nationen konstituierte, diesen Völkermord erst als einen solchen erkannte, als er schon beendet war, lässt gewiss auf einen eurozentrierten Blick schließen, der die Geschehnisse in Afrika solange nicht wahrnimmt, bis man selbst betroffen ist.

Die Gewalttätigkeit der Moderne³⁴, und hierzu gehören leider auch die Völkermorde, sollen aber an dieser Stelle nicht analysiert werden. Es gilt, noch einmal auf die Ausgangsbedingungen der Moderne zu verweisen.

2. Bildungstheorie in der Moderne als Liberale Pädagogik: Das freie Individuum und seine Einbettung in der universellen Ordnung der Weltgesellschaft

Träger der Bildungstheorie waren in der Tat das aufstrebende Bürgertum, das nicht mehr nur standesgemäß erzogen werden mochte, sondern natur- und auch kulturgemäß erzogen werden sollte, um sich zum Menschentum jenseits einschränkender gesellschaftlicher Bedingungen zu entwickeln. Dabei sah man sehr wohl die bürgerliche Gesellschaft als das optimale soziale Anregungsmilieu an.

Ideal wäre es, „wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen“ (Humboldt 1792/1980: 106). Das sie das nicht tun ist die Crux. Aber, keinesfalls dürfe der „Mensch dem Bürger geopfert“ werden. Die bürgerliche Gesellschaft wie auch der Staat müsse sich am freien und gebildeten Menschen messen lassen. Nur die bürgerliche Gesellschaft sah Humboldt als so frei an, dass sie es sich ihren eigenen Prinzipien folgend erlauben konnte, den Menschen eine „so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung“ angedeihen zu lassen.

Wenn man den Menschen als in Gemeinschaften gebunden ansah, musste man anders argumentieren. Auch für Hegel war die bürgerliche Gesellschaft die Sozi-

³⁴ Selbstverständlich sind auch alle Staaten Afrikas moderne Staaten, die mit denselben Problemen der Moderne zu kämpfen haben. Die Ausbreitung von Aids, das wohl in Afrika seinen Ursprung nahm und dort am verherrendsten wütet, ist ein typisches Problem, welches sich aus der Mobilität der Menschen ergibt. Träger des Virus waren wohl vor allem LKW-Fahrer, die den ganzen afrikanischen Kontinent abfahren, und ungeschützten Geschlechtsverkehr mit verschiedenen Sexualpartnern hatten.

alform, die besser Bildung vermittele als die Familie. Die bürgerliche Gesellschaft selbst galt ihm als allgemeine Familie. In seiner Gymnasialrede vom 2. September 1811 legitimierte Hegel die Schule als eine notwendige Einrichtung der bürgerlichen Gesellschaft. Er definierte sie als eine Institution, die den Übergang der Heranwachsenden von der familialen Gemeinschaft zur bürgerlichen Gesellschaft gestalte (Hegel 1927). So konnte der Staat wiederum als unabhängiger Sachwalter eingeführt werden, der die Kinder zu ihrem Wohl auch der Familie entreißen musste, zumindest, um sie in die Schule zu schicken.

Diese Spannungen zwischen Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft hatten im 19. Jahrhundert die Sozialpädagogik hervorgebracht. Die Sozialpädagogik verwies in ihren Debatten auf die tatsächliche Lebenslage der Menschen. Dies musste auch pädagogisch bedacht sein. So gelte für die Erziehungstheorie, dass „an die gegebene Lage des Menschen, und zwar an jede gegebene Lage, und wäre es die verzweifelte“ anzuknüpfen sei (Natorp 1899a: 303). An die Lebenslage anzuknüpfen bedeutete, den Entwicklungsgedanken der Bildung des Subjekts in seinen Gemeinschaftsgefügen in die Erziehungstheorie einzufügen.

Lebenslage und Milieu werden so zu entscheidenden Begriffen. Wenn allerdings die verschiedenen Formen an der Sozialform der bürgerlichen Familie und eines gut situierten bürgerlichen Haushalts als Ideal gemessen werden, wird klar, dass nicht mehr pädagogisch an die Lebenslage angeknüpft würde, sondern diese sich am Ideal auszurichten hätte. Seitdem die Lehr- und Erziehungspersonen an den Universitäten ausgebildet werden, entstammen sie in der Mehrheit dem bürgerlichen Milieu. Damit lässt sich eine Ausrichtung an dem Ideal der bürgerlichen Familie nur unter Anstrengung, d.h. durch die Reflexionsfähigkeit der Professionellen, vermeiden. Je fremder und sozial ferner die Schüler diesem Milieu sind, umso größer ist die Gefahr ihres schulischen Scheiterns. In Deutschland haben die Schulen in der Regel bewiesen, bestätigt durch die letzte Pisa-Studie, dass weder an die fremde noch an die soziale Lebenslage pädagogisch angeknüpft

werden konnte, obwohl diese pädagogische Forderung schon über einhundert Jahre alt ist.

Die Ideen der Moderne sind erst durch die Ablehnung des gesellschaftlichen Status quo entstanden, wenn nicht sogar durch die vollkommene Abstraktion der traditionellen Ordnung. Prototypisch kann man dies in der Erziehungstheorie Jean-Jacques Rousseaus verfolgen. Aber nur so kann die alte feudale Gesellschaft zumindest erziehungstheoretisch überwunden werden. Die neue Gesellschaft verlangt aber nicht mehr Anpassungsleistung, sondern Lernleistung. Wurde gesagt, dass das Kulturprinzip als relatives Prinzip eingeführt wurde, um dem gebildeten Menschen die Möglichkeit seiner Integration zu bieten, so muss auf einen zweiten Kulturbegriff hingewiesen werden. Kultur wird als sich entwickelnde angesehen, die durch die Selbsttätigkeit des Menschen hervor- und vorangebracht wird. Kultur wird im Austausch der Menschen untereinander und im sich Erinnern und Forschen tradiert und neubelebt. Dieser dynamische Kulturbegriff lässt es zu, dass der Lernende und Heranwachsende nicht nur in die jeweilige Gesellschaft mit ihrer bestimmten Kultur aufgenommen werden kann, sondern seine eigene Potentialität anhand der Beschäftigung mit der Kultur erkennen und entwickeln lernt. Die Wissenschaften werden als Kulturleistungen der Menschheit in ihrer allgemeinen Form zugänglich. Der Mensch muss nicht mehr in der Unwissenheit verharren, er klärt sich selbst auf. Die Theorie der Schule reagiert darauf und sichert sich ihre prekäre Autonomie gegenüber dem Staat, indem sie eine Theorie der Kultur entwickelt und einen Kanon bestimmbarer Wissens kreiert. Die Bestimmungshoheit über die Kulturgüter hat den unschätzbaren Vorteil, die Schule als eigenständigen Erziehungsbereich gegenüber der Familie ausweisen zu können. Nur in der Schule, getrennt von der herkömmlichen Lebenswelt und den Verstrickungen innerfamiliärer Beziehungen, und vor allem über die Handlungsmuster des Herkunftsmilieus hinaus, können den Schülern die Kulturgüter, die sowohl universale Kompetenzen wie auch der jeweiligen Zivilisation eigene Inhalte vermitteln, aufgeschlossen werden. Nur

mittels einer Theorie über die Kulturgüter kann abgesichert werden, dass die Kinder und Jugendlichen zur kompetenten Teilhabe am erreichten Entwicklungsstand der Gesellschaft befähigt werden. Allein auf diese Weise sind die Beschränkungen, die sich aus der Herkunft und dem sozialen Stand ergeben, zu überwinden. Eine Theorie allgemeiner Bildung hat hierin ihren Ursprung. Sie ist von ihrem a priori egalitär gedacht.

„Die Praxis der Schule ist ... selbst eine Kultur, die Form, in der sich die curricular aufbewahrte Kultur selbst lehrbar und lernbar gemacht hat“ (Diederich/Tenorth 1997: 93).

Mit der Bestimmung der Schule als eine eigene Form der Kultur haben wir einen weiteren Kulturbegriff vorliegen. Kultur wird hier als eine Praxis angesehen, die sich durch Organisation auf Dauer darstellt und die Bedeutung eines gesellschaftlichen Regelwerkes erhält. Ein Schulfach soll einen außerschulischen Sachverhalt so darstellen, dass er dem Schüler sowohl in seiner Struktur wie in seiner Komplexität durch Unterricht vermittelbar ist. Dieser außerschulische Sachverhalt muss dabei bildende Qualität haben, d.h. sowohl entwicklungsbedingte Möglichkeiten der Schüler wie auch im Gegenstand selbst liegende funktionale Möglichkeiten der Weltaneignung sind zu bedenken.

Gesellschaftliche Erfordernisse, wie z.B. Normeinhaltung im sozialen Leben, stehen dem nicht entgegen, lassen aber eine alleinige Begründung nicht zu. Vielmehr sind individuelle Bildung und gesellschaftliche Erfordernisse im erziehungswissenschaftlichen Curriculum so aufeinander zu beziehen, dass für die Schüler ihre jeweiligen Geltungsansprüche reflexiv erschlossen werden können. Ihr Bezug ist die Wissenschaft und nicht die Gesellschaft. Allerdings kann von Gesellschaft nicht soweit abstrahiert werden, wie dies die sozialpädagogischen Einwände denn auch formuliert haben. Mit den Fähigkeiten und dem Wissen, der Reflexion des eigenen Selbst soll sich sehr wohl eine Möglichkeit gesellschaftlicher Integration ergeben. Da aber gesellschaftliche Anforderungen und indivi-

duelle Bildung aufeinander bezogen bleiben, stellt sich die Frage, in und für welche Gesellschaft das Individuum gebildet werden soll. In den liberalen Bildungstheorien ist es recht eindeutig, dass der Mensch sich in die bürgerliche Gesellschaft, die als offen zu bezeichnen ist, integrieren und an der Entwicklung dieser teilnehmen soll. Wichtig dabei ist: Dies gilt prinzipiell für alle, die in diesem Staat leben. Durch die Herausbildung der Nationalstaaten und der curricularen Ausgestaltung mittels der Theorie der Kulturgüter, verwies die Bildung auf eine bestimmte national-kulturelle Gesellschaft. Allerdings war durch die Theorie der naturgemäßen Erziehung Weltgesellschaft immer noch eine Option. Ludwig Liegle meint, dass gegenwärtig sowohl theoretische wie auch empirische Tendenzen vorhanden sind, die diese Option als Bezugspunkt einer produktiven Bearbeitung erscheinen lassen, so „dass Lernprozesse im Rahmen einer Allgemeinbildung für Alle in Gang gesetzt werden, die alle heranwachsenden Menschen instand setzen, sich Wissen, Bewusstsein und Handlungsfähigkeit in weltgesellschaftlicher/weltbürgerlicher Perspektive anzueignen“ (Liegle 2005: 14)

Auch wenn er davon ausgeht, dass die Bildungssysteme weiterhin national verfasst bleiben, so sind weltweit bestimmbare Prinzipien und Formen politischer und sozialer Organisation erkennbar. Zum einen sieht er durch die Tatsache, dass alle Staaten dieser Welt eine Pflichtschulbildung eingeführt haben, eine Einheit entstehen und „dass sich weltweit ein einheitliches Organisationsprinzip von Unterricht durchgesetzt hat“ (Liegle 2005: 13). Dies konnte geschehen, weil die Staaten erkannt haben, dass sich politische Ziele leichter durchsetzen lassen, wenn sie von pädagogischen Maßnahmen unterstützt werden, die Lernprozesse initiieren. Zum anderen lasse die Ideengeschichte wie auch Ansätze in der Realgeschichte den Schluss zu, dass Konzepte globalen Lernens in weltbürgerlicher Absicht entwickelt und umgesetzt würden. Ideengeschichtlich weist er dies von Comenius über Herbart bis zu Klafkis Konzept einer „Internationalen Erziehung“ und den Konzepten des „globalen Lernens“ aus Selbys Institut in

Ontario/Kanada, realgeschichtlich in der Erklärung der Menschenrechte von 1948 und durch den Eingang weltgesellschaftlicher Themen in die Unterrichtspraxis mittels didaktischer Konzepte und Materialien aus. Er bezieht sich auf die Themen der Menschenrechtserziehung der UNESCO, wie das „Manual for human rights education“ von 1998, die „Unterrichtspraxis Menschenrechte“ von Amnesty International (1995-1998) und das ABC „Teaching human rights“ des United Nations High Commissioner for Human Rights von 1998.

Liegle bleibt dabei noch vorsichtig und betont zu Recht, dass „die formale Bildung und ihre mögliche Wirksamkeit im Sinne der Anregung von (weltgesellschaftlich orientierten) Lernprozessen maßlos überschätzt“ werden kann, wenn man „die unauflösliche innere Spannung, Widersprüchlichkeit, Ambivalenz in der Bestimmung der Wirksamkeit von Erziehung zwischen den Polen Allmacht und Ohnmacht nicht ausblendet“ (Liegle 2005: 28).

Dies ist besonders zum Verständnis der Menschenrechte in ihrer Geschichte und konkreten Durchsetzung von Bedeutung. Darauf weist Krüger-Potratz hin, wenn sie daran erinnert, dass die Menschenrechte kein Katalog von Erziehungszielen sind, sondern Verpflichtungen von Staaten, bestimmte Grundwerte zu achten und Regeln im Umgang mit Menschen einzuhalten. Sie sind daher Gegenstand politischer Auseinandersetzungen und Machtkalkülen unterworfen (Krüger-Potratz 2005: 175). Für die Einwanderungsgesellschaft ist die Beschäftigung mit den Menschenrechten insofern bedeutsam, da „diese einen kritischen Maßstab bereitstellen, der in Diskussionen über die anzustrebende Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft beansprucht werden kann“ (Hormel/Scherr 2004: 131). Deutschland steht zumindest im Verdacht, das Menschenrecht auf Bildung nicht in vollem Umfang für alle Bevölkerungsschichten umzusetzen, so dass die UN-Menschenrechtskommission sich im Jahr 2006 dazu aufgerufen fühlte einen Sonderberichterstatter nach Deutschland zu entsenden (dpa-Meldung vom 7. Februar 2006).

Gerade die Spannung zwischen den Anforderungen des Staates und der Gesellschaft und der individuellen Bildung ist es, die sozialpädagogisches Denken erst erforderlich macht. Die formale Bildung lässt gewiss eine weltgesellschaftliche Orientierung zu, kann diese aber nur aufrechterhalten, wenn sie im informellen Lernen nicht konterkariert wird. Die Sozialpädagogik zeigt der formalen Bildungstheorie, dass initiierte Bildungsprozesse an ihre Grenzen stoßen und dass Bildungsprozesse wiederum grenzüberschreitend die Pädagogik überfordern und immer wieder neu zur Reflexion zwingen.

Auch die weltgesellschaftliche Orientierung der klassischen Autoren hatte aber die Spannung, die zwischen Weltaneignung und Fremdheitskonstruktion liegt, nicht aufgehoben, möglicherweise eher verstärkt, da diese, indem sie sich auf fremde Völker bezogen, auch mit Kategorien arbeiteten, die nur in ihrem eigenen Kontext Gültigkeit beanspruchen konnten; und was wissenschaftlich noch schwerer wiegt, in der Regel nicht empirisch überprüft werden konnten.

Wenn Liegle aber Recht hat und es auch Tendenzen gibt, die eine weltgesellschaftliche Orientierung qua Unterricht vermitteln wollen, so können wir dies auch als kollektive Lernstrategie begreifen, die versucht, Welt als Einheit zu begreifen und damit auch Migration in transnationalen Bezügen zuzulassen. Wie weit sich dies auf die Curricula auswirkt, kann hier nicht untersucht werden, zumindest gibt es aber Debatten darüber, wie z.B. in den Geschichtsunterricht eine solche Weltgeschichte Einzug halten könnte (Popp/Forster 2003). In den sozialpädagogischen Debatten und in den Unterrichtskonzeptionen am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde man noch weitaus nationaler gedacht.

„Der Zögling soll zu einem sittlichen Charakter ausgebildet werden, aber dieser Charakter erhält durch den Geist seines Volkes das nationale Gepräge; er soll edel gesinnt sein, aber diese edle Gesinnung soll sich äußern in den eigenartigen Formen seines Volkes. Der Schüler soll durchdrungen von dem Geiste seines Volkes denken, empfinden und wollen wie die Besten unter seinem Volk“ (Rein

1912 S. 161). Rein war der Ansicht, dass es im Geschichtsunterricht genüge, sich mit der nationalen Geschichte zu befassen, dies schloss Völkerverständigung jedoch nicht aus. Nach dem 1. Weltkrieg, als ein Großteil der sozialpädagogischen Forderungen erfüllt werden konnte, sah die Reichsverfassung vor, dass „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ anzustreben sei (Art. 148).

Diese Haltung wird heute zwar kritisiert, gleichwohl scheint immer noch die nationale Geschichte im Unterricht im Vordergrund zu stehen (Seitz 2002). Die Geschichte und Kultur anderer Völker als Vergleichsgröße heranzuziehen, scheint einige Schwierigkeiten zu bereiten (Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000). Die Aneignung der deutschen Geschichte durch Migrantenkinder, insbesondere des Nationalsozialismus, wird als „entlehene Erinnerung“ geschildert (Georgi 2003).

Es ist für die Sozialpädagogik bedeutsam, inwiefern sich in den Lebensbezügen, in den sozialen Gemeinschaften, solche Weltaneignungen wieder finden lassen, so dass sie nicht fremdes Wissen ohne realen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Subjekte bleiben. Damit betont die Sozialpädagogik die Relativität pädagogischer Ideen und ist aufgerufen, sie in den sozialen Kontext zu stellen.

2.1 Sozialpädagogik als relative Pädagogik

Schon die doppelte Bedeutung des Kulturbegriffs hat deutlich gemacht, dass zum einen hervorzuheben ist, dass der Mensch nicht außerhalb einer Kultur gebildet werden kann, da diese ihm vorangeht und ihn mittels tradierter Formen von Sitten und Gebräuchen einbindet. In der Regel geschieht dies in den Sozialformen der Familie oder anderer Gemeinschaften, mit denen man im Laufe eines Lebens in Verbindung kommt bzw. die man aufsucht. Zum anderen ist es die schulische

Bildung, die kulturvermittelnd vorgeht, den Menschen von seiner Herkunftskultur entfremdet und ihm eine neue Welt vermittelt, in der er sich selbst bildend, d.h. seine eigene Identität herausbildend, Wissen und Kompetenzen aneignet.

Die progressive oder liberale Variante der Bildungstheorie ist immer in der Gefahr, die Gebundenheit an die Kultur, an Gemeinschaften und auch an Religion als unmoderne und zu überwindende Lebensführung zu betrachten. Individualisierung gewinnt damit einen Wert an sich und kann sich nicht mehr sozial ausweisen. Konservative wiederum möchten die alten Sozialformen wieder beleben, weil sie Orientierung in der Undurchschaubarkeit des modernen Lebens bieten. So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass der Kulturbegriff beides beinhaltet: Zum einen eine Rückgebundenheit an Tradition und Geschichte und zum anderen die Weiterentwicklung einer Kultur der Moderne, die auf Rationalität und Wissenschaft basiert.

In der Betrachtung des Phänomens Migration kann man diese übersteigerten Denkweisen sehr genau betrachten und erkennen, wie paradox sie argumentieren müssen. So werden von Migranten auf der einen Seite sowohl eine moderne rationale Lebensführung und weltoffene Toleranz gefordert, die in Teilen die Aufnahmegesellschaft selbst nicht lebt, auf der anderen Seite wird von Migranten eine Assimilation an eine deutsche Kultur verlangt, deren Orientierungsleistung für einen großen Teil der einheimischen Bevölkerung jenseits aller Bildungsanstrengungen liegt.

Über den Kulturbegriff gibt es unzählige Abhandlungen, in denen er nicht selten als dichotomes Konstrukt erscheint. Im pädagogischen Denken findet sich eine Dichotomie von Kultur und Natur, wobei der Naturbegriff der Pädagogen wiederum zwei Seiten beinhaltet, zum einen als Maß der Erziehung, welches im Grunde nur die semantische Umschreibung des Freien und Vernünftigen ist, und zum anderen als die biologische Tatsache der Entwicklung und Anlagen des Menschen. Eine deutsche Spezifik entwickelte sich beim Begriffspaar Kultur und

Zivilisation, die sich zwar auch auf Humboldt zurückführen lässt, nach dem der Begriff der Kultur Wissenschaft und Künste zusammenfasst und der Begriff der Zivilisation die soziale und materielle Entwicklung der Gesellschaft, wurde aber lange Zeit vorzugsweise zur Abgrenzung der deutschen von der französischen Aufklärung verwendet. Demnach hätten die Deutschen vor allem die Kultur vorgebracht und die Franzosen sich eher auf die soziale und materielle Entwicklung beschränkt (Elias 1976, Bd. 1). Der bürgerliche Snobismus hat dann noch eine weitere Dichotomie erfunden, nämlich zwischen Kultur als Hochkultur und der Massenkultur des Volkes. Diese Zweiteilung hat wohl die größte Verbreitung gefunden und die deutsche Schule hat durch die Kanonisierung des (hochkulturellen) Wissens sicherlich ihren Anteil daran.

Allen gemeinsam ist, dass Kultur nur als Differenzbegriff verwendet wird, und zwar sowohl vertikal wie horizontal geordnet (Höhne 2001). Die Sozialpädagogik fand ihre Aufgabe auch darin, die Bildungsbedingungen außerhalb der veranstaltenden Erziehung zu reflektieren, d.h. auch die Massenkultur sollte als bildend verstanden werden.

„Alles dies [das Leben in der Großstadt, J.H.] erzieht und bildet, hebt den kleinen Menschen empor, so dass er nicht mehr das Atom im Strudel der Weltstadt ist, das sich verliert, sondern ein bewusster Träger eigenen Lebens, der sich in das Ganze eingliedert und nun wieder das Leben anderer bestimmt und lenkt und damit das Ganze tragen, höher heben und fortbilden hilft“ (Tews 1911: 21).

Aber worin gliedert sich der Mensch ein? Was ist „das Ganze“? Hier bietet sich vieles an: Nation, Volk, Religion, Kultur. Aber in der soziokulturellen Moderne kann keiner der oben genannten Begriffe mehr Anspruch erheben, „das Ganze“ zu symbolisieren. Unter dem Aspekt der Migration und der Globalisierung ist jede Eingliederung in Teilbereiche wiederum mit einem Verlust und den Möglichkeiten von Teilen dieses Ganzen verbunden. Aber diese Entfremdung betrifft jeden in der soziokulturellen Moderne, am Migranten wird sie nur besonders auf-

fällig. Jede zu feste Eingliederung in Teilbereiche, die nicht mehr das Ganze symbolisieren können, bringt ein Problem mit sich: Sie verhindert Mobilität.

Die Sozialpädagogik musste als relative Pädagogik immer wieder die Spannung thematisieren, die sich aus den Anforderungen der Moderne an das freie Individuum ergaben, und seinen noch in Tradition, Religion und anderen Formen älterer Sozialordnungen verhafteten Gemeinschaftsbeziehungen, die das Individuum weiter banden. In dieser Spannung musste und vor allem nur in dieser konnte sich das Individuum bilden. Der Eindruck, dass die Gemeinschaftsbezüge nur Partikularismen zuließen und die moderne Bildung nur Universalismen, war trügerisch. Der Glaube, auch von modernen Sozialwissenschaftlern wie Auguste Comte, Max Weber oder Talcott Parsons, dass Vernunft, Recht, Individualismus und vor allem die wirtschaftliche Modernisierung durch den Kapitalismus, die alten Partikularismen zum Verschwinden brächten, hat sich als falsch erwiesen. Gemäß Georg Herbert Mead und dem Symbolischen Interaktionismus ist erwiesen, dass sich mittels des generalisierten Anderen auch in kleinen, auf Interaktion bauenden Gemeinschaften eine universalistische Moral bilden kann. Auffallend ist, dass die Diskussion um Werte, Universalismus und Partikularismus zwar weiterhin geführt wird, eine befriedigende Antwort aber nur im Rückblick auf frühere Lösungsversuche von der Philosophie als tauglich angesehen wird (Joas 1997).

Als relative Pädagogik neigte die Sozialpädagogik dazu, eine bestimmte Form zu einer bestimmenden zu machen; insbesondere der Zusammenhang von Nation und Kultur wurde überbewertet. Dabei sollte man jedoch nicht übersehen, dass mit dem Begriff der Nation ein Einheitsbegriff gefunden war, der Spaltungen in der Gesellschaft überbrücken sollte. Wie Max Weber sagte, war mit der Erfindung der Nation, eine Konstruktion vorhanden, die die Gesellschaftsmitglieder zu Verwandten machte, obwohl ihre Familiengeschichte solche Verwandtschaft

nicht hergab.³⁵ Andererseits, so muss gesagt werden, wurden damit reale Verwandtschaftsbeziehungen von Staats wegen für nichtig erklärt. Solche Konstruktionen können über eine Nationalerziehung abgesichert werden. Das Projekt der Einheitsschule der Sozialpädagogen des 19. Jahrhunderts war denn auch ein zutiefst nationales und soziales Anliegen. Zum einen sollten die sozialen Klassenschränken, die zu Bildungsschränken geworden waren, aufgelöst werden, und zum anderen sollte ein Bewusstsein für ein einheitliches Volk entstehen, um sozialintegrativ wirken zu können. John Dewey (1859-1952), der amerikanische Sozial- und Erziehungsphilosoph, kritisierte, dass „in Europa ... die geschichtliche Lage dazu [führte], die Bewegung für eine vom Staat getragene Erziehung mit der nationalen Bewegung im politischen Leben gleichzusetzen ... Unter dem Einfluss deutschen Denkens vor allem wurde Erziehung zu einer staatlichen Angelegenheit, und als ihre Aufgabe wurde betrachtet, das Ideal des nationalen Staates zu verwirklichen. An die Stelle der ‚Menschheit‘ trat der Staat, an die Stelle des Weltbürgertums das Staatsbürgertum. Die Bildung des Staatsbürgers, nicht des Menschen, wurde das Ziel der Erziehung“ (Dewey 1916/1993: 129).

Nach den napoleonischen Befreiungskriegen im 19. Jahrhundert mit Blick auf den Aufbau der deutschen Staaten, und hier in besonderem Maße Preußen, konnte Dewey diese Denkweise sehr wohl würdigen, sie war aber eine Verengung der Sozialpädagogik.

„Das soziale Ziel der Erziehung wurde mit dem nationalen gleichgesetzt, und die Folge war, dass die Bedeutung des sozialen Zieles verdunkelt wurde“ (Dewey 1916/1993: 133).

Solche Warnung vor einer Verengung erziehungsphilosophischer Gedanken durch das Nationale dürfte einer der Gründe dafür gewesen sein, dass die

³⁵ Weber betonte, dass es sich um eine „gegläubte gemeinsame Abstammung“ handle mit Betonung der Tatsache, dass die „ethnische‘ Gemeinsamkeit ... eben an sich nur (gegläubte) ‚Gemeinsamkeit‘, nicht aber ‚Gemeinschaft‘ ist (Weber 1972: 237).

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Eduard Spranger (1882-1963) vorneweg, alles daran setzte, dass John Dewey in Deutschland lange Zeit kaum gelesen wurde. Zudem hat die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auch alles dafür getan, die Sozialpädagogik als „arme Leute-Pädagogik“ zu desavouieren und auf Erziehungsfürsorge zu verengen. Damit war die deutsche Nationalpädagogik von Sozialpädagogik befreit und jene fand sich in der „Deutschen Bewegung“ im Bereich der Fürsorgeerziehung als „sozialpädagogische Bewegung“ mildtätig aufgenommen wieder.

Bei Dewey kann man die sozialpädagogischen Ziele recht klar nachlesen: Es galt, nach innen die Klassenschränken der Bildung zu überwinden, nach außen die Loyalität zum Staat „mit der Hingabe an die alle Menschen ohne Rücksicht auf staatliche Grenzen verbindenden gemeinsamen Ziele und Aufgaben“ zu versöhnen (Dewey 1916/1993: 134). Die Lehr- und Erziehungsmethoden seien so umzugestalten, dass die Jugend ihre wirtschaftliche und soziale Laufbahn selbst zu meistern im Stande sei. Diese sozialpädagogischen Ziele setzte Dewey mit einem demokratischen Erziehungsziel in eins. Das gleiche Prinzip galt es bei der Betrachtung der Beziehungen der Völker untereinander zu beachten.

„Die Einsicht, dass die Souveränität der einzelnen Nationen gegenüber den volleren, freieren und fruchtbareren Verbindungen und Wechselbeziehungen aller Menschen miteinander als Provisorium an die zweite Stelle zurücktreten muss, muss den Geistern zum wirksamen Besitz gemacht werden“ (Dewey 1916/1993: 135).

Dewey setzte dem nationalen Partikularismus die universelle Idee des Menschentums und dem Staatsbürger den Weltbürger entgegen. Es wurde in den Auseinandersetzungen um die Bildung von Minderheiten wie auch in den Debatten um Multikulturalismus in den letzten Jahren die Bedeutung des Universalismus immer mehr in Frage gestellt.

2.2 Gemeinschaft und Universalismus - Verantwortung und Gerechtigkeit

Der Universalismus der Aufklärung und somit auch die liberale Bildungsidee wurden in den letzten Jahren zunehmend als im Grunde partikularistisch angesehen und damit ihre Geltung angezweifelt. Annedore Prengel fragte, ob der pädagogische Universalismus nicht ein heimlicher Eurozentrismus sei (Prengel 1995: 77), Nieke wiederum diskutierte, ob Universalismus oder Kulturrelativismus den Kontakt von Menschen verschiedener Nationalität prägten (Nieke 2000: 69). Auf der pädagogischen Handlungsebene ergaben sich Schwierigkeiten, wenn universalistische Annahmen über Erziehungsziele mit den Annahmen kultureller Differenzen kollidierten (Auernheimer 2003: 132). Holzbrecher diskutierte die kulturelle Relativität unter der Frage, ob alle Werte gleich gültig seien (Holzbrecher 2004: 22). Kulturell homogene Gruppen und Räume seien eine Fiktion, so dass sich die Frage stelle: „Wie können oder sollen Bildungseinrichtungen mit der zunehmenden Vielfalt der Lebenswelten, mit milieu-, geschlechts- und kulturspezifisch unterschiedlichen Formen der Realitätswahrnehmung und des Lernens umgehen?“ (Holzbrecher 2004: 22). Man muss nicht allzu gut in die Geschichte der Sozialpädagogik eingelese sein, um zu wissen, dass dies keine neue Frage ist.

„Ebenso kann man eine neu entstandene soziale Schicht, wie die Industriearbeiterschaft, als eine Art Neuankömmlinge inmitten unserer deutschen Kultur ansehen, deren Eingliederung auch pädagogisch bedacht sein will“ (Flitner 1933: 39).

Dieses Zitat von Wilhelm Flitner macht deutlich, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Schwierigkeiten mit den Neuankömmlingen, hier der Industriearbeiterschaft, hatte. Die kulturell homogene Gruppe, der angeblich deutsche Kultur eigen ist, schloss nicht die Arbeiterschaft ein. Andere sahen Schwierigkeiten auf sich zukommen, wenn die Volksschule zur Einheitsschule für alle Kinder werden sollte. Die Teilhabe aller an der Bildung wollte nicht jeder deutsche Pädagoge, dagegen wandten sich besonders diejenigen, die die Abschottung

der Klassen voneinander zumindest für ihre Kinder vorzogen. Man fürchtete die „sittliche Gefährdung“ der gut erzogenen Kinder durch die Übermacht moralisch verwahrloster Schüler, die erzieherischen Bemühungen der Eltern wohl zunichte machen würde (Hauff 1916: 278f.). Es gab noch andere Argumente wider die Einheit und die Gemeinschaft: „Was einem Kind aus einer geistig hoch stehenden Familie allein durch den Anblick von Elend, Unreinlichkeit und Ungeziefer für innere Qualen bereitet werden, haben sich wohl nur wenige Verkünder der allgemeinen Volksschule klar gemacht“ (Ries 1914: 31).

Da aber die allgemeine Grundschule, zumindest für die ersten 4 Jahre, nach dem Reichsgrundschulgesetz von 1920 in allen Ländern Deutschlands eingeführt wurde, musste bedacht werden, wie man mit der nicht mehr homogenen Gruppe pädagogisch umgehen konnte. Nun saßen die Kinder der Arbeiter und Bauern neben denen der Kaufleute und Angestellten, in der gemeinsamen Klasse waren Mädchen und Jungen, in den Gebieten des Ostens Deutsche und Polen, in den Industriezentren saßen die Einwandererkinder neben denen, die sich alteingesessenen dünkten, diejenigen, deren Eltern Schulbildung wichtig nahmen, neben denen, deren Eltern sie in die Schule schickten, weil sie mussten; es saßen die, die ein eigenes Zimmer mit Spielsachen ihr eigen nannten, neben denen, die in der engen Wohnung noch Schlafgäste hatten. Da die Städte aber die Klassen schon soweit voneinander separiert hatten, waren die Gruppen nicht gleich stark. Man stelle sich vor, in manchen Schulen saßen 90 % Arbeiterkinder! Dies mag polemisch klingen für diejenigen, die die Differenz zwischen Kindern verschiedener Kulturen in der Gegenwart für größer erachten als die zwischen Bürgertum und Arbeiterschaft im Deutschland der Weimarer Republik. Für die Zeitgenossen waren diese Unterschiede aber erheblich und konnten auch nicht durch die neu eingeführte Staatsbürgerkunde nivelliert werden.

„Die Staatsbürgerkunde war im Konflikt von Lehrern und Eltern, Schülern und Schulverwaltung verschlissen worden, die Schulstruktur hatte nicht Einheit,

sondern Fraktionierung erzeugt und durch die verbliebene Verknüpfung von Bildungsabschluss und Zertifikaten für den Berufszugang Interessenwidersprüche verstärkt“ (Tenorth 1988: 246f.).

Wirft man der heutigen Schule vor, sie sei blind gegenüber den Differenzen von Geschlecht, Milieu und Kultur, so trifft man damit nicht den Kern. Die Schule hat zumindest in Teilbereichen gelernt, die obigen Differenzen für ihr Handeln als nicht bestimmend anzusehen und damit nicht mehr wahrzunehmen, damit sie ihrer gesellschaftlichen Funktion, der Vermittlung von Wissen und der Kultivierung der Lernfähigkeit nachgehen kann (Tenorth 1994: 94ff). Man kann es auch kritischer ausdrücken und sagen, dass nämlich Differenzen zwar gesehen, aber als prinzipiell zu überwinden betrachtet werden. Soziale und sozialpädagogische Gleichheitsideen würden sich diesen Vorwurf sicher gefallen lassen.

Für die Schule gilt aber vielmehr, dass sie wohl noch nicht gelernt hat, die Ambivalenz von Autonomie-, Individualisierungs- und Pluralisierungsphänomenen in Lebensläufen, Lebensformen, Lebensstilen, im Generationenverhältnis, in Kindheit und Jugend nicht mehr nur als Schwierigkeiten im Unterrichten von Schülern mit verschiedenen Sozialisationserfahrungen zu begreifen, sondern diese Ambivalenz selbst zum Thema zu machen. Aus diesem Grund nahm die Sozialpädagogik immer eine kritische Haltung zur Schule ein, da sie bis heute einfordert, Milieu und Klassenlage (und heute auch Geschlecht und Ethnizität) zu reflektieren. Gegenwärtig findet man diese kritische Sicht in der Thematisierung der Schule als Lebensort wie auch in der sozialräumlich orientierten Theorie der Jugendarbeit (Böhnisch/Rudolph/Wolf 1998). Das schließt nicht aus, dass es sehr wohl in der Schulpädagogik selbst Ansätze gibt, Schule zum einen als Lebensort zu begreifen und zum anderen den Schulunterricht jenseits von Einheitsvorstellungen zu begründen.

Zu Recht warnen Diehm und Radtke aber davor, aus der Verschiedenheit bzw. der Ambivalenz Erziehungs- und Unterrichtsprobleme herauszulesen. Der Anteil

von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse hat per se keinerlei Aussagekraft. Diehm/Radtke sehen die Schulpraxis eine Beobachterperspektive einnehmen, die mittels des Deutungsmusters „Kultur“, „die betroffenen Migrantenkinder ... in ein Korsett kultureller Zu- und Festschreibungen“ einschnürt (Diehm/Radtke 1999: 69).

Diskutiert werden die Ambivalenzen, die sich aus Universalismus, Relativismus und Partikularismus ergeben, unter dem Gesichtspunkt der Differenz in der Erziehungswissenschaft (Debattenbeiträge in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. Jg. 1999, Heft 2; Lutz/Wenning 2001). Für die gegenwärtige Sozialpädagogik stellt Maurer fest, dass Differenz durch Thematisierung des Sozialen eher dethematisiert werde (Maurer 2001). Wissenschaftstheoretisch muss man diese Aussagen etwas klarer fassen. Ohne Differenzierung, und somit ohne Differenzierungskategorien, könnte generell keine Wissenschaft forschen und Erkenntnisse gewinnen. Vielmehr soll mit der Betonung von Differenz im gegenwärtigen Diskurs ausgedrückt werden, dass gesellschaftliche Pluralität wahrgenommen wird und damit auch die soziale und kulturelle Anerkennung der Anderen³⁶ eingeschlossen ist. Gleichzeitig werden die Forderungen nach gleichen Rechten mit der Forderung, different bleiben zu dürfen, verknüpft.³⁷ Dies ist die normative Seite des Diskurses. Die szientifische Seite verweist auf die Überprüfung der Differenzkategorien wie auch auf den eingeschränkten

³⁶ Oftmals findet man die Bezeichnung „Anerkennung des Anderen“, d. h. die Singularform. Wenn aber die Anderen als soziale und kulturelle Gruppe oder Gemeinschaft nicht anerkannt wird, ist die Anerkennung des Einzelnen im Sinne einer sozialen und kulturellen Anerkennung unmöglich. Die Anerkennung der Einzelne erfahren mag ist eine, die ihm widerfährt, obwohl er kulturell oder sozial einer fremden Gemeinschaft angehört.

³⁷ Als Beispiel lässt sich die Frauenbewegung heranziehen. Die gleichen Rechte wie für Männer einzufordern, bedeutet dann nicht, die unterschiedlichen Lebenslagen und Interessen von Männern und Frauen zu missachten; d.h. es werden frauenspezifische Forderungen aufgestellt, damit die Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Frauen nicht weiterhin „unter einem Recht für alle“ stattfinden kann.

Blick, die eine universalistisch vorgehende Forschung Differentes übersehen lässt, so vor allem die cross cultural studies (Adler/Gielen 1994).

Auch in der Philosophie ist die Frage weiterhin aktuell, wie sich universale Menschenrechte mit der Pluralität der Kulturen und Religionen vereinbaren lassen (Fornet-Betancourt 1999, 2000, 2001). Man sollte jedoch nicht vorschnell aus den Debatten um Differenz gleich Bildungsziele herauslesen wollen. In der Regel geht es um eine Neuinterpretation der eigenen westlichen Identität und der Suche nach einer Erklärung, warum die modernen Staaten anderen Völkern und auch ihren eigenen soviel Leid angetan haben. Wieso konnten die USA den Menschenrechten Verfassungsrang einräumen und gleichzeitig Sklaverei unterstützen, weshalb war gerade der französische Republikanismus der größte Verfechter der imperialen Kolonisation? Man sollte daraus die Lehre ziehen, dass die frontale Gegenüberstellung von Universalismus und Partikularismus keinen Sinn mehr macht.

Auch die Anerkennungsdebatte gehört in diese Auseinandersetzung um Differenz. Sie nahm ihren Ausgangspunkt in der Philosophie und wurde breit in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Charles Taylor darf hier mit seiner „Politik der Anerkennung“ als Impulsgeber der Debatte gelten (Taylor 1997). Für die sozialpädagogische Perspektive ist der Zusammenhang zwischen Identitätsentwicklung und intersubjektiver Anerkennung hierbei besonders wichtig. Ein formales Konzept der Sittlichkeit mit verschiedenen Anerkennungsmustern umfasst die qualitativen Bedingungen der Selbstverwirklichung (Honneth 1994: 280). Taylor und auch Honneth erinnern an eine psychologische Selbstverständlichkeit: Identität werde geprägt von der Anerkennung, aber auch von der Nichtanerkennung durch andere und sie könne durch eine andauernde Herabwürdigung, Verächtlichmachung und Einschränkung deformiert werden. Die Verachtung des eigenen Selbst werde politisch zum Instrument der Unterdrück-

kung.³⁸ Das moderne Selbst erhält mit dem Begriff der Würde eine universell gültige Anerkennung, die im Dialog mit anderen ihrer Gültigkeit erfährt. Wer seiner Würde nicht beraubt wird, kann seine Identität und Authentizität ausbilden und bewahren, er kann sich selbst treu bleiben. Im Rückgriff auf Herder gilt für Taylor, dass das Volk als Träger der Kultur sich selbst auch treu bleiben kann, insbesondere wenn es seine unverwechselbare Sprache beibehält (Taylor 1997: 20).

„Wir können das, was universell vorhanden ist – jeder Mensch hat eine Identität – nur anerkennen, indem wir auch dem, was jedem Einzelnen eigentümlich ist, unsere Anerkennung zuteil werden lassen“ (Taylor 1997: 29).

Dabei wurde oftmals der politische Hintergrund der Debatte übersehen, da Taylor seine Gedanken um die Anerkennung der verschiedenen Kulturen mit identitätstheoretischen Diskursen verband. Der politische Hintergrund liegt in Kanada. Kanada, ein Commonwealth-Land, welches die englische Königin noch als ihr Oberhaupt akzeptiert, ist ein Einwandererland mit zwei dominanten Sprachen, Englisch und Französisch in der Region Quebec. Die französischsprachigen Kanadier setzten sich lange nicht nur für die Anerkennung ihrer Kultur ein, sondern waren politisch sogar gewillt, sich vom englischsprachigen Kanada zu trennen. Eine separatistische Partei besteht bis heute und kann auch recht gute Erfolge bei Parlamentswahlen verbuchen. Kanada hat sich seit den 1970er Jahren, um den Separatismus zu stoppen, der Doktrin einer multikulturellen Gesellschaft als Ausrichtung seiner Politik verpflichtet. Diese beinhaltet auch die Anerkennung der autochthonen Sprachen der indianischen Völker und der Inuit.

Für Taylor sind die Ansprüche, die sich in der Moderne an eine individualisierte Identität ergeben, Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Authentizität, Originali-

³⁸ Als Beispiel werden die schwarzen Sklaven der USA angeführt, die, ihrer Kultur beraubt, Missachtung und Geringschätzung durch die Weißen erfahren mussten.

tät und Selbstverwirklichung sind typische Ansprüche, die im Bezug auf den signifikanten Anderen dialogisch hergestellt werden (Taylor 1997: 22). Aber ohne die Aneignung gruppen- oder kulturspezifischer Symbolsysteme ist dies nicht möglich, so dass diese für die jeweilige Gruppe einen hohen identitätsstiftenden Wert erhalten. Diese Aussagen sind konsensfähig. „Die Wichtigkeit der Anerkennung wird heute allgemein beherzigt. Uns ist allen bewusst, wie sehr in den persönlichen Beziehungen die Identität durch den Verlauf, den unser Austausch mit signifikanten Anderen nimmt, geformt und verformt werden kann“ (Taylor 1997: 25). Allerdings ist die enge Verbindung mit der Politik nicht unkommentiert geblieben. Auch wenn es sozialpädagogisch keine Frage ist, dass das Individuum über für es bedeutsame Andere und eingebettet in sichere Beziehungen seine individuelle und kulturelle Identität entwickelt, so ist politisch noch nicht geklärt, wie weit die Anerkennung von Kulturen gehen muss. Im Kapitel zu den Minderheiten wird darauf noch einzugehen sein.

Eine Beziehung zwischen Menschheit und Individuum kann nicht geknüpft werden ohne die dialogische Beziehung zwischen Menschen, die emotional und intellektuell füreinander bedeutsam sind, und auch nicht ohne Gemeinschaftsbezüge, in denen Regeln, Strukturen und Verhaltensmodi gelernt werden.

Die sozialpädagogische Frage nach der Gemeinschaft ist die nach Verantwortung und Gerechtigkeit innerhalb dieser Gemeinschaft, aber auch wie diese sich verallgemeinern lassen, so dass die Gemeinschaft auch ohne moralische Verluste verlassen werden kann, d.h. dass man sich als Individuum sowohl psychisch wie auch räumlich fortbewegen kann. Dabei wird dies als spannungsreich betrachtet, und zwar sowohl zwischen den Generationen (zwischen Erwachsenen und Kindern), wie auch zwischen Autochthonen und Allochthonen.

Gesellschaft und Recht können für das Individuum handlungsentlastend sein, allerdings muss es in den Gemeinschaftsbezügen wiederum selbsttätig in Beziehung zu anderen als autonomes moralisch handelndes Subjekt auftreten können.

Es stellt sich also die Frage nach Sittlichkeit und Tugend oder Moralerziehung (Brumlik 2002). Die Frage der Tugend diskutiert Brumlik unter anderem auch unter dem Gesichtspunkt der sozialen Einbettung von Handlungsbereitschaft in auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden Gemeinschaften und schließt damit an das klassische Thema der Sozialpädagogik von Individuum und Gemeinschaft an. Dies stellt er allerdings nicht heraus, da er den kantianischen Zugang eines Paul Natorp als Reduktion ablehnen muss, da in der Tat das A priori der Idee weder die Frage nach der Motivation von Moral noch das Eigeninteresse des Individuums nach Glück zu beantworten vermag. Dies kann nicht mehr nur politisch diskutiert werden.

„Damit bleibt die Frage nach dem Verhältnis von moralischen Einsichten, moralischen Gefühlen und Leidenschaften im Laufe des Lebens das zentrale Problem einer nicht mehr auf Herrschaftssoziologie fixierten, sondern politisch und normativ verantwortlichen Pädagogik“ (Brumlik 2002: 115).

Wenn die Pädagogik aber politisch und normativ verantwortlich sein will, muss sie sich der Frage nach der besten Gesellschaftsform zuwenden. Für den politischen wie auch den pädagogischen Liberalismus ist dies immer noch die Demokratie, denn nur sie bietet die Gewähr der „Selbstregierung“ und der Selbsttätigkeit.

2.3 Demokratie und sozialer Wandel

Die Frage nach der Demokratie ist nicht nur eine nach der Regierungsform im Sinne der Herrschaft des Volkes und damit nach der kollektiven Ausrichtung eines Gemeinwesens, sondern sie beinhaltet sowohl auf der politischen wie auch auf der sozialpädagogischen Ebene die Frage nach Individuum und Gemeinschaft. Es ist die Frage nach individueller Freiheit und moralischer Selbstverantwortung und nach der gerechten Gesellschaft, die auch bereit ist, den Schutz aller

ihrer Mitglieder zu organisieren. Die Demokratie bietet für das Individuum die Möglichkeit der politischen Teilhabe und der gesellschaftlichen Mitbestimmung, die Gewähr, an der Kulturentwicklung mitzuarbeiten und die Früchte der allgemeinen Wohlfahrtsentwicklung zu genießen. Das dies erst politisch erkämpft werden musste und bis heute in Gefahr ist, beschränkt zu werden, steht außer Frage. Wie ist aber generell die Frage nach Individuum und Gemeinschaft unter dem Aspekt von Demokratie und sozialem Wandel zu verstehen? Denn anders als in der antiken Polis ist die demokratische Gesellschaft im Wandel begriffen, was sowohl die Bevölkerungszusammensetzung betrifft, wie auch die Struktur ihrer Wirtschaft, ihr sozialer Aufbau, ihre Kultur, etc..

Betrachtet man Gemeinschaft nicht als ein soziales Regulativ (Reyer 1999), sondern nur als statisches Gebilde, welches nur direkte Kommunikationszusammenhänge kennt, wird man diese Frage nicht hinreichend beantworten können. Denn solche Gemeinschaften lassen Mobilität nur in geringem Maße zu. Der Fremde bleibt in ihnen lange fremd. Wer neu hinzukommen darf, wird möglicherweise nur patriarchalisch bestimmt. Gemeinschaft als Regulativ meint dagegen, dass die unausweichlichen Spannungen der Moderne, die zu sozialer Ungleichheit, verschärften Interessenauseinandersetzungen, Entsolidarität und Vereinzelung und möglicherweise auch zu Anomie führen können, durch einen sozialen Ort gemildert werden, in dem das Individuum seine menschliche Natur entwickeln kann. Dies wird plausibel durch die Vielzahl menschlicher Versuche, sich einen solchen sozialen Ort anzueignen.

Die Rolle der Pädagogik zu erfragen, heißt denn auch, zu eruieren an welchen Modellen sie sich orientiert. Die rückwärtsgewandten Gemeinschaftsentwürfe sollen in diesem Zusammenhang außer Acht gelassen werden, da sie Mobilität und Migration verunmöglichen.

Demokratie als Inbegriff aller Lebensformen, also in Sinne des oben genannten Regulativs, ist von John Dewey eingeführt worden (Dewey 1916/1993). Man

kann diese Theorie mit Joas als Sakralisierung der Demokratie bezeichnen (Joas 1997: 193), muss sich aber vergegenwärtigen, inwiefern Dewey das Problem von Individuum und Gemeinschaft mittels der Demokratie als Lebensform zu lösen beabsichtigte. Als Inbegriff des sozialen Lebens wird Demokratie als Prozess beschrieben, in dessen Vollzug sich die demokratischen Tugenden und Ziele selbst herstellen. Um ungehindert agieren zu können, schafft sie sich eine transparente Öffentlichkeit, damit alle interessierten und engagierten Mitglieder wissen, was sich im Gemeinwesen bewegt und sie darauf reagieren können. Wechselseitige Anerkennung und gemeinsames Problemlösen werden dabei vorausgesetzt. Die Möglichkeit, genügend anregende Erfahrungen zu sammeln, wird durch eine demokratische Lebensform geschaffen. „Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf einen Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; ... (Dewey 1916/1993: 186). Damit stellt sich Dewey als relativ leicht an die allgemeine Bildungstheorie anschlussfähig dar. Aber kann allein diese Erfahrung denn zu einer demokratischen Gesinnung und zur Problemlösung führen? Solange Gemeinschaft als Möglichkeit der Partizipation und des öffentlichen Ausgleichs von Interessen verstanden und nicht begrenzt wird oder sich selbst durch Abschottung begrenzt, hat sie die Möglichkeit, die Individuen zu bilden und am Gemeinleben zu interessieren. Dabei müssen die Mitglieder für ihre Bereitschaft und ihr Tun Anerkennung erfahren. Begrenzungen von Staat oder Nation wurden von Dewey nicht geduldet. Denn die Erfahrungen in der demokratischen Lebensform lassen es zu, dass einzigartige Persönlichkeiten mit einzigartigen persönlichen Fähigkeiten erwachsen, die „der Gesellschaft als Ganzes nutzen“ (Dewey 1916/1993: 165). Im Sinne des kooperativen problemlösenden Handelns wird dann auch die Tugendhaftigkeit der Bürger eingeordnet. „Tugendhaft sein heißt nicht, dass man einige wenig benennbare und in sich ab-

geschlossene Eigenschaften entwickelt hat, sondern dass man völlig und ganz das wird, was zu werden man durch das Zusammenwirken mit anderen bei den Aufgaben des Lebens fähig ist“ (Dewey 1916/1993: 457).

Carsten Müller schätzt an Dewey, dass seine „social education“ im Gegensatz zur deutschen Sozialpädagogik „mit ihrer pragmatischen demokratischen Ausrichtung ... zugleich gesellschafts- und staatskritischer als die Theorien der herbartianischen Sozialpädagogen sowie realistischer als die aus der Philosophie deduzierte idealistische Gemeinschaftserziehung Natorps [war]“ (Müller 2005: 235).

Brumlik ist sich zwar nicht sicher, dass die Hoffnungen, die Dewey mit seiner demokratischen Erziehung geweckt hat, einer politikwissenschaftlichen Analyse standhalten, meint aber: „Ohne eine weitergehende Entfaltung demokratischer Lebensformen im Bereich der Sozialisation ist an eine auch nur begrenzte Kontrolle politischer Institutionen gar nicht zu denken. Insoweit stellt Bildung zur Demokratie auf jeden Fall eine notwendige, gewiss keine hinreichende Bedingung verfasster Freiheit dar“ (Brumlik 2002: 267). Joas wiederum stört an Deweys demokratischer Lebensform, dass sie als Alternative zu religiösen Gemeinschaften gedacht ist, sich damit selbst überhöht, und in Gefahr gerät, „in einem leeren Universalismus des Demokratischen, dessen Motivationskraft unerfindlich bleibt“ zu landen (Joas 1997: 193).

Stärker den Republikanismus und die Tatsache betonend, dass die Vereinigten Staaten von Amerika ein Einwanderungsland sind, ging Randolf Bourne (1886-1918), dessen pädagogische Schriften (z.B. *Youth and life* von 1913 oder *The Gary Schools* von 1916) so gut wie unbekannt sind, diese Frage an, obwohl Dewey als sein akademischer Lehrer gilt und er ein bekannter Publizist und Reformpädagoge war. Wollte man nicht einer Einwanderergruppe eine dominante Stellung zubilligen, musste „Amerika eine Transnation sein, etwas, das hin und her verwoben ist mit vielen Ländern, aus zahlreichen Fäden jeder Größe und

Farbe“ (Bourne 1916).³⁹ Leggewie weist mit diesem Zitat Bourne als ersten aus, der eine transnationale Bürgergesellschaft angestrebt habe (Leggewie 2001). Bourne, von Walzer als „wahrer Intellektueller“ beschrieben, war aber ein Mann, der nicht eine übernationale Gesellschaft anstrebte, sondern eine nationale, die sich ihrer Zusammensetzung als transnational bewusst war und ihre Gestaltungskraft aus dieser Tatsache heraus entwickelte. Für Walzer war Bourne „ein erklärter, wenngleich eigensinniger Nationalist und sehnte sich danach, ein Mitglied der, wie er es nannte, ‚geliebten Gemeinschaft‘ zu sein (Walzer 1991: 68). Würde man einen Menschen in Deutschland zur Zeit des Ersten Weltkrieges so beschreiben, hätte man einen rechtskonservativen Deutschnationalen vor Augen. Für die USA gilt anderes. Für Bourne war es wichtig, das Einwanderungsland Amerika in seiner Vielfalt zu verteidigen. Der Schmelztiegel war eher ein Schreckgespenst als eine Verheißung. Jede Gruppe von Einwanderern brachte ihre eigene Kultur mit, gleichgültig, ob hoch oder niedrig, und brachte ihre eigenen Intellektuellen hervor. Für Walzer war Bournes Vision von Amerika:

„eine große kulturelle Vielfalt, in der jede Gruppe von Immigranten für sich blieb, aber mit den anderen in Wechselwirkung stand, deren einzelne Mitglieder also gleichzeitig Schweden, Italiener, Slawen oder Juden – und Amerikaner waren. Der Vision mag es an soziologischer Kohärenz fehlen, doch sie ist großzügig, umfassend und bejahend – und das zu einer Zeit, in der viele amerikanische Apologeten der ‚Gemeinschaft‘ nach einer Eindämmung der Immigration riefen und die rasche, wenn nötig sogar zwangsweise Angleichung der Einwanderer an einen konformen Amerikanismus verlangten. Ein ‚transnationales Amerika‘ war für ihn kein transzendentes Ideal; es erwuchs vielmehr aus der Geschichte der Nation und dem Vertrauen in die Demokratie, und er verfolgt es als amerikanischer Demokrat gegen Amerikaner, die wie er englischer Abstammung waren (und die, wie er betonte, nicht die Kultur der Indianer übernommen hatten)“ (Walzer 1991: 78).

³⁹ Deutsche Übersetzung Claus Leggewie 2001

Der Multikulturalismus der Gegenwart könnte möglicherweise auch mehr nationale Hoffnung verkörpern als in seiner Begrifflichkeit zunächst aufscheint. Wenn Walzers Bemerkungen zu Bourne an dieser Stelle hervorgehoben wurden, muss man sich möglicherweise den Vorwurf gefallen lassen, Position für den Kommunitarismus und gegen den Liberalismus zu ergreifen. Aber dies ist ein zu einseitiger Vorwurf, genauso wenig lassen sich Rawls auf der einen Seite und Walzer auf der anderen Seite zuordnen. Der Streit des amerikanischen Liberalismus und des Kommunitarismus trifft das alte sozialpädagogische Problem von Individuum und Gemeinschaft, hier aber in der sozialphilosophischen und politischen Debatte. Im Zugang über Dewey ist sie aber pädagogisch bedeutsam. Denn sie zeigt auch, dass sehr wohl das universalistische Erbe der amerikanischen Demokratie mit der Tradition der Herkunftskultur in Einklang zu bringen ist bzw. dies als eine Sollforderung aufzustellen ist. Der Universalismus muss auf konkreter politischer Erfahrung fußen und in kulturelle Deutungsmuster aufgenommen werden, um seine politische Funktion erfüllen zu können. Für die Erziehungstheorie bedeutete dies, dass sie pluralistisch angelegt werden muss. Dabei ist der Universalismus, der eine freie Vereinstätigkeit zulässt, die Voraussetzung für den Pluralismus. Den sich ethnisch, religiös oder kulturell bildenden Vereinigungen, wobei auch alle drei Merkmale zusammenkommen können, ist ein spezifisch modernes Problem aufgegeben. Sie können ihre Mitglieder nur freiwillig gewinnen, d.h. sie müssen um diese werben, Angebote schaffen, ihnen zeigen, dass ihre Gemeinschaft für sie als Individuen die richtigen Angebote und Entfaltungsmöglichkeiten bereithält. Man kann mit der Soziologie der Gruppe soweit vertraut sein, um zu wissen, dass zwar ein gewisses Maß an Zwang und Unterdrückung in solchen Vereinigungen stattfindet, sie aber nur unter Missachtung allgemein gültiger Gesetze ihre Mitglieder tatsächlich zum Verbleib zwingen können. Vom Standpunkt des liberalen Staates haben wir es mit einer persönlichen Entscheidung zu tun, die in der pluralistischen Gesellschaft zu tolerieren ist. Für das Individuum hat diese Entscheidung möglicherweise einen tieferen

Grund. Will man diesen Gruppen nicht allen ein für sie zugeschnittenes Bildungs- und Kultursystem zugestehen, was der Multikulturalismus Kanadas im Grunde unternommen hat, ist die Frage weiterhin offen, wie ein Bildungssystem aussehen muss, das die Pluralität anerkennt und ihre Kraft nutzt, um die nationale Kultur voranzubringen.

Ein Ansatz hierzu findet sich in der Diversity education im angloamerikanischen Raum. Als für das Thema Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft relevant erweisen sich vor allem drei Bereiche des Diversity-Ansatzes: Identität, staatsbürgerliche Bildung und Erziehung gegen Diskriminierung und Rassismus. Der letzte Ansatz wurde im deutschsprachigen Bereich von Ulrike Hormel und Albert Scherr aufgenommen. Sie verstehen diesen Ansatz als Grundlage einer Pädagogik der Menschenrechte (Hormel/Scherr 2004). In der englischsprachigen Debatte ist dagegen die Frage deutlicher akzentuiert, inwiefern Pluralität, Transnationalität und staatsbürgerliche Erziehung aufeinander zu beziehen sind (Banks 2004). Diversity, als Vielfalt übersetzbar, meint nicht einen Differenzbegriff, der sich in eine vertikale oder hierarchische Ordnung einfügen lässt, wie es mit dem Kulturbegriff leicht gelungen ist, sondern verweist darauf, dass Individuen und Gruppen sich in verschiedenen Kulturen, Religionen, Nationen, Ethnien, Sprachen, sozialen Bezügen und wirtschaftlichen Zusammenhängen bewegen, die sich einer einfachen Zuordnung entziehen und auch Eindeutigkeiten sozialer Zuschreibungen nicht mehr zulassen. Diese Vielfalt wird als Normalität wahrgenommen und als Reflexionshintergrund pädagogisch relevant.

„A significant challenge facing educators in nation-states throughout the world is how to respect and acknowledge the community cultures and knowledge of students while at the same time helping to construct a democratic public community with an overarching set of values to which all students will have a commitment and with which all will identify” (Banks 2004: 12).

Dieses von Banks zitierte Anliegen des Diversity-Ansatzes ist eher als Herausforderung denn als Programm zu verstehen. Die Programme in dem von Banks editierten Sammelband zeigen ein recht unterschiedliches Bild von Citizenship education, was mit Staatsbürgererziehung, wie sie seit Kerchensteiner in Deutschland bekannt ist, nur unzureichend übersetzt ist, was im Aufsatz von Sigrid Luchtenberg deutlich wird. In einer Bestimmung der Staatsbürgerschaft durch die Theoretiker und nicht durch die Politik ergäben sich interessante Aspekte, die aufzeigten, wie ein modernes Verständnis politischer Bildung aussehen könnte, welches der Mobilität und Diversität von Individuen gerecht wird. Wenn man den Staatsbürger als geborenes oder naturalisiertes Mitglied eines Staates versteht, das seiner Regierung Loyalität schuldet und einen Anspruch auf Protektion durch diese hat, ergibt sich ein geschlossenes Gebilde, welches sich im Grunde nur marginal vom mittelalterlichen Lehnswesen unterscheidet, obwohl es sich dabei um einen Bund unter Freien handelt. Damit lässt sich beispielsweise auch die moderne Wehrpflicht legitimieren. Ein solcher Staatsbürger muss nicht wie in der Schweiz am besten eine Waffe zu Hause haben, um seiner Regierung beiseite stehen zu können, Ersatzdienste und Ausnahmen sind möglich. Seine Loyalität erweist er, indem er Steuern zahlt. Hilfe wird ihm im Notfall zuteil. Seine Protektion erhält er durch die zugestandenen individuellen Hilfen, aber auch durch Maßnahmen, die seinen Arbeitsplatz und seine Wohlfahrt schützen. Rechte, Privilegien und Pflichten machen den Bewohner zum einen Staatsbürger. Man kann davon ausgehen, dass verfasste Gesellschaften diesem Staatsbürgerverständnis zur Geltung verholfen haben, unabhängig ob ihre Staatsbürger qua Gesellschaftsvertrag oder per nationaler Abstammung Mitglieder sind. Die Betonung der männlichen Form ist hier gewollt, da dieses Verständnis der Staatsbürgerschaft lange Zeit Frauen ausschloss. Je nach geschichtlicher Lage stand dabei einmal der wehrhafte Bürger, ein andermal der Steuerbürger und auch der soziale Bürger im Vordergrund staatsbürgerlicher Normalitätsvorstellung. Damit wird allerdings ein starker Hiatus zwischen Regie-

rung und Staatsbürger postuliert. Loyalität zur Regierung verpflichtet noch nicht, für Aufgaben der Selbstregierung befähigt zu werden bzw. sich verantwortlich für das Gemeinwesen zu fühlen und Kompetenzen dafür auszubilden. Die demokratische Gesellschaft im Sinne einer Regierung aller durch alle verlangt aber nach einer Aufgabenbestimmung des Staatsbürgers, welche über die obige Minimaldefinition hinausgeht.

„A citizen is a person who works against injustice not for individual recognition or personal advantage but for the benefit of all people. In realizing this task – shattering privileges, ensuring information and competence, acting in favour of all – each person becomes a citizen“ (Gonçalves e Silva 2004: 197).

Dies dürfte die wohl weitestgehende Definition moderner Staatsbürgerschaft sein. Unter Umständen ist dies als Aufgabenstellung für den modernen Staatsbürger zu idealistisch gedacht, aber sie beinhaltet sowohl Ziel wie auch Mittel demokratischer Erziehung. Damit ist jede Person einbezogen. Sie zielt im Grunde auf eine weltbürgerliche Ausrichtung, in der der Bürger gegen Ungerechtigkeit arbeitet, um das Wohlergehen aller zu sichern. So benötigt diese Person aber auch ein kulturelles Basiskapital, um am politisch-demokratischen Prozess teilzunehmen. Wenn aber Millionen Grenzgänger und Wohnortwechsler nicht mehr Bürger eines Staates sein können, müssen die Einwanderungsgesellschaften auch Möglichkeiten für die Migranten schaffen, politisch zu partizipieren und diese Kompetenzen für das jeweilige Gemeinwesen einbringen zu können. Damit stellt sich auch neu die Frage nach der Loyalität, die das Individuum dem Staat bzw. der Nation entgegenzubringen hat.

2.4 Die Verfasstheit der Gesellschaft und die Loyalität des Individuums

Wollten Bildungstheoretiker wie Humboldt vom Staat als Träger der Bildung noch nichts wissen, hat sich dieser letztlich als derjenige erwiesen, der Bildung

für alle durch allgemeine Schulpflicht, Bereitstellung von Räumen, Ausbildung des Lehrpersonals und deren Leistungsvergütung durchzusetzen bereit war. Auch wenn dies mit Schwierigkeiten verbunden war, kann man heute davon ausgehen, dass Bildung ein allgemeines Gut geworden ist. Welchen Nutzen zog jedoch der Staat daraus? Loyalität sichert man sich nicht, wenn die Kinder verpflichtet werden, in die Schule zu gehen und den Eltern die Möglichkeit entzogen wird, ihre Kinder in dieser Zeit zu erziehen und die Arbeitskraft ihrer Kinder zu nutzen. In Deutschland musste die Schulpflicht vor allem gegen den Widerstand der Eltern durchgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde in Preußen lange Zeit lediglich verlangt, dass die Kinder unterrichtet werden mussten. „Diese Unterrichtspflicht konnte durchaus in privaten Schulen, ja sogar in privatem häuslichen Unterricht, etwa durch einen Hauslehrer erfüllt werden“ (Tenorth 1988: 137). Dies regelte das Allgemeine Landrecht von 1794. Es hatte bis 1918 Bestand. Bayern hatte in der Neuordnung seines Verwaltungs- und Staatswesens in der Zeit des Grafen Montgelas (1759-1838, Minister von 1799-1817) erkannt, dass die konsequente Verstaatlichung der Volksschule die alten Loyalitäten untergrub und vor allem den Einfluss von Standesherrn, Gemeinden und der katholischen Kirche auf das Volk minderte. Der bayrische Absolutismus hatte somit eine nationalstaatliche Option geschaffen, die eine Erziehung zu bayrischen Untertanen ermöglichte. So wurde 1802 in Bayern der Schulzwang eingeführt.⁴⁰ Loyalität sichert man sich aber, indem Pflichten mit Rechten und Privilegien verbunden werden. Das Bürgertum erkannte bald, dass Bildung und vor allem Bildungszertifikate als Privilegien zu begreifen waren. Der Staat, der dem Bürgertum lange Zeit demokratische Beteiligungsmöglichkeiten nur eingeschränkt gewährte, schuf durch das Berechtigungswesen seiner Bildungsanstalten, insbesondere des Gymnasiums, und der Neuordnungen seiner Universitäten, die neben dem Wissenschaftsprinzip die Aufgabe erhielt, „die Ausbildung einer sowohl kompetenten als auch loyalen

⁴⁰ Die Schulpflichtverordnung vom 23. Dezember 1802 sah den Schulzwang für alle „Kinder vom 6ten bis ins vollstreckte 12te Jahr ihres Alters“ vor.

höheren Beamtenschaft zu sichern“ (Tenorth 1988: 145), für das Bürgertum die Möglichkeit des Aufstiegs in der Staatsverwaltung und damit auch eine gute materielle und soziale Absicherung. Der Staat übernahm für seine Beamten schon relativ früh eine Fürsorgepflicht. Das Bürgertum hatte sich darüber hinaus die Privilegien gesichert, eigene Bürger- und Realschulen zu unterhalten, die seinem wirtschaftlichen und sozialen Interessen entgegenkamen.

Bildung ist also ein Privileg, welches das soziale Fortkommen und die gesellschaftliche Integration befördert. Dies schloss in Deutschland die Arbeiterschaft lange Zeit aus und gilt auch heute für einen Teil, beispielsweise die etwa 15 % der Schülerschaft, die im 15. Lebensjahr die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens nur unzureichend beherrschen und zum großen Teil aus den unteren Schichten stammen, ebenso wenig wie für ihre Eltern. Erst in der berühmten Rede „Wissen ist Macht“ von Wilhelm Liebknecht am 5. Februar 1872 zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins, erklärte die deutsche Arbeiterschaft, ihren Willen, an der Verteilung der Bildungsgüter beteiligt zu werden.

„Die Arbeiter - das ist das Ideal der Reaktion - sollen nichts lernen; sie sollen den Schnaps der preußischen Junker trinken, von den preußischen Junkern sich zu Soldaten drillen lassen, für die preußischen Junker sich zu Krüppeln schießen lassen - kurz: Soldaten werden, Steuern zahlen und's Maul halten ... Kein denkender Arbeiter heute in Deutschland, der nicht wüsste, dass er das Opfer einer gesellschaftlichen Ungerechtigkeit ist, und dass dieser Ungerechtigkeit ein Ziel gesetzt werden kann und muss ... Der heutige Staat und die heutige Gesellschaft, die wir bekämpfen, sind Feinde der Bildung; so lange sie bestehen, werden sie verhindern, dass das Wissen Gemeingut wird“ (Liebknecht 1968).

Umgekehrt bedeutete dies aber die Verpflichtung für die deutsche Arbeiterschaft gegenüber dem Staat und der Gesellschaft wiederum loyal zu sein, wenn diese so umgestaltet würden, dass Bildung zum Allgemeingut würde. So war es auch erst die Weimarer Republik, die das Versprechen einzulösen bereit war. Die neue

Republik verstand sich als Rechts- und Sozialstaat. Die Lösung der sozialen Frage, die die Kaiserzeit umgetrieben hatte, sollte durch Integration der Arbeiterschaft und vor allem ihrer Organisationen, den Gewerkschaften, in den neuen Staat gelingen.

Zum ersten Mal hatten neben den klassischen liberalen Abwehrrechten des Individuums gegen staatliche Ansprüche auch Sozialrechte, die die Verantwortung des Staates gegenüber der Lebenslage seiner Bürger ausdrückten, Eingang in die Verfassung gefunden. Darüber hinaus fühlte sich der Staat verantwortlich für die Bildung und Erziehung und dies mit dem Anspruch, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Die Einheitsschule, die die Pädagogen so lange gefordert hatten, wurde mit der Einführung der Grundschule Wirklichkeit. Die gymnasialen Vorschulen, die frühzeitig die klassengemäße Aufteilung der Bildung garantiert hatten, wurden aufgelöst. Die flächendeckende konfessionslose Schule konnte allerdings gegen die Zentrumsparität nicht durchgesetzt werden, denn die Konfessionen kämpften auch um ihre Privilegien im Bildungsbereich, die im Kompromiss mit der die Republik tragenden Parteien zugestanden werden mussten.

In der DDR, dem ersten sozialistischen Staat auf deutschem Boden, wurden diese Privilegien ganz umgekehrt und den Arbeitern und Bauern wurde ein privilegierter Zugang zum Bildungswesen verschafft. Gleichzeitig stand man immer vor dem Problem, die Privilegien der Nomenklatur gegenüber der Bevölkerung nur schwer begründen zu können. Die Geschichte der DDR kann im Grunde als eine Geschichte der Angst der Regierung vor der Illoyalität der Bevölkerung gelesen werden. Diese Angst vor der Illoyalität der eigenen Bevölkerung und die Angst vor der Loyalität der Einwanderer zu ihrer alten Heimat führt aber zu Abschottung und Separierung und nicht zu Weltoffenheit und Solidarität.⁴¹ So wurden

⁴¹ Die Angst war berechtigt, wie die „Abstimmung mit den Füßen“ bis zum Mauerbau 1961 recht eindeutig bewies. Der Leninaussage „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“

die ausländischen Arbeitskräfte vielfach in separaten Gemeinschaftsunterkünften einquartiert und sozial auf Distanz gehalten. Nähere Kontakte waren genehmigungs- und berichtspflichtig (Bade 2000: 339f.).

Für Einwanderergruppen und nationale Minderheiten war zur Sicherung der Loyalität die Zusicherung der Pflege ihrer eigenen Kultur sehr wohl vorteilhaft. Ähnlich wie beim Zugeständnis an christliche Kirchen in der Weimarer Republik, eigene Schulen zu eröffnen, konnte Minderheiten Kulturautonomie zugestanden werden. Da nur der Staat diese Privilegien zugestehen kann, ist es auch immer eine Frage der Staatsräson, ob er sie auch tatsächlich erteilt.

2.4.1 Kulturnation und die Entstehung von Minderheitenkulturen

Kulturelle Selbsterhaltung bzw. kulturelles Überleben sind für Kollektive wichtig, da sie ihre Identität nicht so sehr über Klassenlage oder soziale Benachteiligung definieren, sondern über kulturell und symbolisch vermittelte Vergewisserungen. Die Ideen der nationalen Selbstbestimmung waren nach dem Ersten Weltkrieg als der us-amerikanische Präsidenten Woodrow Wilson (1856-1924) diese 1918 proklamierte im politischen Europa diskursbestimmend. Sie fanden nach dem Zweiten Weltkrieg weltweit Verbreitung und führten vor allem in den kolonisierten Gebieten Afrikas und Asiens zu nationalen Befreiungskämpfen. Die Idee der nationalen Souveränität ist eine Idee des 19. Jahrhunderts, die auch bereit war, kulturelle Rechte der Minderheiten zu respektieren.⁴² Wenn ein Volk

konnte die DDR-Führung nur im zweiten Halbsatz folgen, den ersten ignorierte sie vorsichtshalber.

⁴² Bereits § 188 der Paulskirchenverfassung gewährleistete den "nicht deutsch redenden Volksstämmen Deutschlands [...] ihre volksthümliche Entwicklung." Auch Art. 113 der Weimarer Reichsverfassung enthielt eine besondere Bestimmung, welche die Rechte der "fremdsprachigen Volksteile des Reiches" schützte. Auch in der DDR war der Schutz von nationalen Minderheiten in der Verfassung enthalten. Bis zum Inkrafttreten der Verfassungen in den "neuen" Ländern sah allein die Schleswig-Holsteinische Verfassung einen Schutz für nationale Minderheiten und Volksgruppen vor, hier insbesondere der

keinen eigenen Nationalstaat erreichen konnte oder wenn sich in einem Nationalstaat größere Siedlungsgebiete anderer Nationen befanden, wurde Autonomie für die Selbstverwaltungsorgane eingefordert. Politische Teilhabe in den Parlamenten des Gesamtstaates wurde durch eine besondere Regelung der Sitzverteilung gesichert, z. B. durch Aufhebung der Prozenzhürde für die politische Minderheitenvertretung, unter Umständen konnten sogar eigene Gesetzesorgane, eigene Schulen und Hochschulen eingerichtet werden. Diskriminierungsverbote sicherten diese politischen Forderungen ab. Minderheitenrechte und kulturelle Autonomie durchzusetzen gelingt solchen Gruppen am besten, die aus einem anderen Nationalstaat eingewandert sind bzw. seiner Nationalität angehören, und deren Ursprungsland bereit ist, sich für ihre Rechte im anderen Staat, z.B. durch bilaterale Abkommen einzusetzen. Auch die Gruppen, die wirtschaftlich von großem Interesse für das Einwandererland sind, hatten und haben nicht allzu schlechte Möglichkeiten, ihre kulturelle Autonomie zu sichern, als solche, denen man nur Zuflucht gewährt oder sie als billige Arbeitskräfte ins Land holt. So wurden z.B. den Sinti und Roma jahrhundertlang in keinem Staat der Erde kulturelle Rechte zuteil. Erst nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Staaten in Ost- und Mitteleuropa bekamen auch Sinti und Roma in den Gebieten, in denen sie in größerer Zahl leben, kulturelle und soziale Rechte zugestanden. Vor allem war es die Europäische Union, die Tschechien, die Slowakei, Ungarn, aber auch Rumänien und Bulgarien drängten, den Roma Minderheitenrechte zuzugestehen, um Aufnahme in die EU zu finden. Bedauerlicherweise ist festzustellen, dass in den betreffenden Ländern Segregation weiterhin herrscht und Integration nur kleineren Gruppen von Roma gelingt (ERRC 2004).

dänischen und friesischen (Art. 5). Nun ist ein solcher Schutz, der sich vorwiegend auf die Rechte der Sorben bezieht, auch Bestandteil nahezu aller Verfassungen der "neuen" Länder. Besonders detailliert ist die Brandenburger Regelung, die in fünf Absätzen u.a. die kulturelle Eigenständigkeit, die Sprache und die Mitwirkung sorbischer Vertreter bei der Gesetzgebung sichert.

Minderheitenkulturen, die ihre kulturelle Selbsterhaltung gegenüber der Mehrheitskultur bewahren wollen und von dieser auch anerkannt werden, sind aber wiederum durch die individuelle Mobilität ihrer Mitglieder gefährdet. Denn die besonderen kulturellen, sozialen und politischen Einrichtungen beschränken sich in der Regel nur auf ein Gebiet, dem autonome Rechte zuerkannt wurden. Außerhalb dieser Gebiete kann nur durch eigene kulturelle und soziale Vereine, hier spielen vor allem die religiösen eine Rolle, die kulturelle Anbindung gewahrt werden. Jedoch macht die Individualisierung eine solche Anbindung immer schwieriger. So wurde z.B. in der Weimarer Republik von polnischer Seite versucht, neben der Gewährung von Minderheitenrechten für die polnischen Siedlungsgebiete im Osten Preußens auch für die polnischstämmige Bevölkerung im Ruhrgebiet diese Rechte zu erlangen. Begründet wurde dies mit einem zusammenhängenden Siedlungsgebiet. Schon Ende des 19. Jahrhunderts hatten sich polnische Einwandererkolonien in Bochum, Gelsenkirchen und Dortmund gebildet (Bade 2000: 161). Im Jahr 1911 waren immerhin 36 % der Bergarbeiter des Ruhrgebietes polnischer Nationalität (Heckmann 1992: 18). Dieses Ansinnen wurde aber von Seiten Preußens abgelehnt, da man den polnischen Einfluss auch weiterhin fürchtete. Die Schulpolitik der deutschen Staaten hatte zwar schon früher Einwanderergruppen kulturelle Autonomie zugestanden, um damit Loyalität und Wirtschaftskraft zu sichern, wie z.B. den französischen Hugenotten im 17. Jahrhundert. 1809 wurden die Sonderrechte allerdings aufgehoben, weil der preußische Staat davon ausging, dass die Integration erreicht sei (Hansen/Wenning 2003: 40). Mancherorts hielt sich die französische Sprache noch im Gottesdienst. Hansen und Wenning weisen zu Recht daraufhin, dass diese Sonderrechte lange vor der Errichtung eines deutschen Nationalstaates erteilt wurden und bei seiner Errichtung 1871 vollständig verschwunden waren, eigentlich aber schon vorher durch „die Vernationalstaatlichung“ aufgehoben worden waren (Hansen/Wenning 2003: 44). Folglich sind vor allem die staatlichen Rahmenbedingungen maßgeblich, d.h. der Staat entscheidet, ob Kul-

turautonomie und andere politische Rechte für die Ökonomie des Staates von Nutzen sind und, ob sie mit nationalen Interessen im Einklang stehen. Ob solche Kalküle rational sind, ist eine andere Frage. Man kann sie wahrscheinlich nur als eine Art Grundlinien staatlichen Handelns im Umgang mit Minderheiten bezeichnen. Hansen und Wenning beschreiben sechs Grundlinien: Nichtbeachtung, Assimilation der einen und Segregation einer anderen Gruppe, Aufhebung der staatlichen Markierung von Differenzlinien, Markierung von Differenz durch Ausgrenzung, Germanisierung und als letztes die Einräumung von staatlich garantierter Autonomie (Hansen/Wenning 2003: 168). Solche Grundlinien lassen sich gewiss auch bei anderen Staaten nachzeichnen, da die einzelnen Maßnahmen je nach Bedarf eine weite Spannbreite zulassen.

Wenn man aber den Aspekt der Mobilität stärker ins Auge fasst, fällt auf, dass die Errichtung solcher kulturellen Autonomiegebiete und weiter gefasst, die kulturelle Anerkennung von Minderheitenkulturen, primär von Immobilität und Sesshaftigkeit ausgehen und damit sowohl gegen die Erfordernisse einer funktionalen Gesellschaftsordnung wie auch gegen liberaler Freiheitsrechte verstoßen. Hansen und Willing weisen zwar zu Recht daraufhin, dass vor der Idee der Nation den Hugenotten kulturelle und politische Autonomie zugestanden wurde, allerdings auf ihre Kolonien beschränkt. Die Herausbildung einer ethnischen Kolonie weist bestimmte Merkmale auf, die sich auch bei Einwanderungsbewegungen in einen Nationalstaat nachweisen lassen (Heckmann 1992: 97ff.). Die Kolonialbildung wird verstanden als institutionelle Antwort auf die Bedürfnisse der Migranten in ihrer Einwanderungssituation. In der neueren Diskussion hat sie denn auch nicht wie zum großen Teil noch bei den Hugenotten die Form einer eigenen Gesellschaft sondern ist vielmehr eine Übergangsinstitution, die die Integration in die Aufnahmegesellschaft erleichtern kann (Heckmann 1992: 115f.).

Minderheitenrechte werden bis heute denjenigen bewilligt, die ein Siedlungsgebiet, auf dem sie sich schon vor der Entstehung des betreffenden Nationalstaates lebten, besitzen. Wer individuell diese Gebiete verlässt, verliert somit auch seine kulturellen Rechte. Die Gewährung von Minderheitenrechten bleibt aber stark abhängig von der politischen Situation des aufnehmenden Staates, obwohl das Völkerrecht Minderheitenrecht grundsätzlich vorsieht. Schon allein der Verdacht der Illoyalität kann verheerende Wirkungen haben, wie die Deutschen zur Zeit des Zweiten Weltkrieges in der Sowjetunion erfahren mussten. Nach dem Zerfall der UdSSR wurden sie ihnen in einigen Nachfolgestaaten zwar teilweise wieder eingeräumt, aber die Bindungskraft erwies sich als nicht mehr stark genug, so dass ein großer Teil nach Deutschland (zurück-)wanderte.⁴³ Hier werden ihnen staatsbürgerliche Rechte qua Abstammung zuerkannt. Kulturelle und nationale Rechte können aber auch wieder neu erkämpft werden, wie z.B. bei den Indianern in Nordamerika. Sie müssen sich räumlich nicht bewegen, um die Rechte wiederzuerlangen, die ihren Vorfahren geraubt wurden.

Die Frage der Abstammung ist sowohl juristisch wie auch kulturell ein Problem. So werden in manchen Staaten oder Nationen Unterschiede je nach der Abstammungslinie gemacht, die matriarchalisch oder patriarchalisch sein kann. Wo die Abstammungslinie nur zu einem Vorfahren führen muss, der dieser Nation und Kultur angehörte, wird aber oftmals ein Bekenntnis zu dieser Kultur gefordert, so z. B. von den deutschen Aussiedlern. Auch kann das Tradieren dieser Kultur, z.B. durch Beherrschung der Sprache, Voraussetzung sein. Den Aussiedlern wird aber zugestanden, dass ihnen durch die Verfolgung des Stalinismus im und nach

⁴³ Das Zurückwandern in ein angebliches Heimatland ist der Konstruktion des Auslandsdeutschtums am Anfang des 20. Jahrhunderts geschuldet. Die im deutschen Sprachgebrauch als Aussiedler bezeichneten Menschen sind Migranten besonderen Rechts. Ihre Vorfahren sind jedoch nicht aus Deutschland ausgewandert, sondern aus Gebieten, die noch keine deutsche Identität hatten. Sie wurden im Einwanderungsland Russland zur Zeit Katharinas der Großen (1729-1796) Deutsche mit besonderen kulturellen Rechten, vor allem religiösen.

dem Zweiten Weltkrieg die Tradierung nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich war.

2.4.2 Die Politik der Anerkennung in der liberalen Gesellschaft

Das Individuum kann in freien Gesellschaften wählen, ob es sich seiner Herkunftskultur bewusst werden und Kulturvereinen beitreten oder sie gründen möchte, die zur Tradierung seiner Kultur geeignet sind. Diese sind aber möglicherweise nur noch lose mit der Herkunftskultur verbunden. Bei kleinen autonomen Gebieten, wie z.B. den sorbischen, ist deren Kultur hochgradig gefährdet, gänzlich zu verschwinden, wenn sie ihre Mitglieder durch Migration oder Tod verliert, denn sie kann sich im Gegensatz zur Mehrheitskultur nur über Geburt von Volksangehörigen reproduzieren, die „Naturalisierung“ anderer ist zumindest stark eingeschränkt, wenn nicht unmöglich. Es wurde schon darauf verwiesen, dass das Multikulturalismuskonzept den politischen Sonderbedingungen Kanadas geschuldet ist. Dies ist auch für Einwanderung und kulturelle Sicherung wichtig. Wurde gesagt, dass es für manche Minderheitenkulturen schwierig ist, ihre kulturelle Reproduktion zu erhalten, wenn die Geburtenrate unter die Sterberate sinkt, da Einwanderung kaum vorkommt, gilt dies für Kanada nicht. Das französischsprachige Quebec ist bemüht, frankophone Einwanderer zu gewinnen und dieses Unterfangen wird vom Gesamtstaat getragen. Die Provinz Quebec hat seit 1996 einen Sonderstatus, der ihr bescheinigt, eine „eigenständige Gesellschaft“ zu sein. So wurden eine Reihe von Sprachgesetzen erlassen, die z.B. eine freie Schulwahl für Frankokanadier und Einwanderer nicht zulassen. Diese Gruppen müssen ihre Kinder auf französischsprachige Schulen schicken und dürfen sie nicht an einer englischsprachigen anmelden. Dies ist ziemlich einmalig und hochgradig problematisch und hat auch Auswirkungen auf die multikultu-

relle Anerkennungsdiskussion. So verweist Taylor darauf, dass die Regierung von Quebec ihren Bürgern unter Berufung auf das kollektive Ziel des kulturellen Überlebens Beschränkungen auferlegt, „die in anderen Teilen Kanadas aufgrund der Charter of Rights leicht annulliert werden könnten. Die entscheidende Frage lautete: Ist diese Abweichung annehmbar oder nicht?“ (Taylor 1997: 45). Taylor neigt dazu, dies für annehmbar zu halten. Es plädiert für ein Liberalismusmodell, in welchem es gilt, „die Wichtigkeit bestimmter Formen von Gleichbehandlung abzuwägen gegen die Wichtigkeit des Überlebens einer Kultur, und sie entscheiden dabei bisweilen zugunsten der letzteren“ (Taylor 1997: 56).

Seyla Benhabib macht an solchen Aussagen ihre Kritik am Multikulturalismuskonzept Taylors fest. Sie zweifelt an, dass eine solcherart kreierte liberale Gesellschaft die Freiheit des autonomen Subjektes als normative Basis überhaupt noch haben könne (Benhabib 1999: 45). Auch ist ihr nicht ersichtlich, warum nur solchen Gruppen kollektive Rechte zugestanden werden sollen, die sich an der Sprache, der Kultur und sogar der Ethnizität orientieren. Sie geht noch weiter und fragt: „Warum sollten institutionalisierte Kulturen gegenüber anderen Kulturen, die möglicherweise informeller und amorpher, weniger von der Öffentlichkeit anerkannt und vielleicht sogar jüngeren Ursprungs sind, privilegiert werden?“ (Benhabib 1999: 49).

Benhabib sieht die Durchsetzung der kulturellen Minderheitenrechte im Zusammenhang der Herausbildung einer „korporativen Identität“, die sich allerdings nicht im juristischen Sinne ausbildet, sondern ihre Gruppenidentität auf Sprache, Geschlecht, Ethnizität, Religion und Kultur gründet. Dies wird von ihr als eine Folge des Wohlfahrtsstaates, der als Ausgleich von Ungerechtigkeiten gedacht wird, angesehen (Benhabib 1999: 35). Diese Gruppen mit einer „korporativen Identität“ werden von ihr nicht nur als Kulturen, die ihre Einheit bewahren wollen, sondern als soziale Bewegungen, die Privilegien sichern wollen, angesehen. Der Hinweis auf die Eigenständigkeit von Kultur scheint es eher zu erleichtern,

seine Rechte diskursiv durchzusetzen als der Hinweis auf die Unterprivilegierung bestimmter sozialer Gruppen. Müssen Kulturen von anderen also nur anerkannt werden und fordern soziale Gruppen im Gegensatz dazu immer etwas von den anderen, welches diese nicht bereit sind zu geben? Welche Forderung ist legitim? Wäre es z.B. legitim im Sinne einer Kultur der Gehörlosen eugenische Maßnahmen zu unterstützen, die einem gehörlosen Paar ein gehörloses Kind schenken?⁴⁴ Eine Antwort darauf muss an anderer Stelle gegeben werden, entscheidend ist hier, dass Benhabib darauf aufmerksam macht, dass das kulturelle Kollektiv im Kampf um Anerkennung die Individuen nicht homologisch einschließt, d.h. die individuellen Ansprüche an Würde und Respekt sind nicht die gleichen wie die kollektiven nach Anerkennung der Kultur.

„Die Aufgabe des Staates wäre es, diejenigen sozialen Netze und Institutionen zu stützen, die zur ausgeglichenen und gelungenen Entwicklung der Heranwachsenden beitragen“ (Benhabib 1999: 46).

Folglich macht es auch Sinn, nationale aber auch andere Kulturen so auszustatten, dass sich für das Individuum eine sinnvolle Wahlmöglichkeit für seine Lebensführung ergibt.⁴⁵

„Das Ziel jeder politischen Maßnahme, die Kulturen erhalten soll, muss die Ermächtigung von Angehörigen kultureller Gruppen sein, die tradierten Bestimmungen ihrer eigenen Kulturen frei zu wählen, zu bereichern und sogar zu verwerfen. Das Recht auf kulturelle Zugehörigkeit beinhaltet auch das Recht, zu

⁴⁴ Das Beispiel bezieht sich auf einen realen Fall in den USA. Die ethischen Fragen einer liberalen Eugenik und ihre erziehungswissenschaftlichen Implikationen zeigt Reyer 2003.

⁴⁵ Die UN-Kinderkonvention vom 20. November 1989 sieht in Art. 29 in Satz 1 c) vor, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt oder des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.

verschiedenen kulturellen Vorgaben, die von Erziehung, Nation, religiöser oder familiärer Gemeinschaft gemacht werden, nein zu sagen“ (Benhabib 1999: 51).

Es geht also in der Anerkennungsdiskussion um die Frage nach freier Wählbarkeit oder kultureller Vorgabe. Auf den schulischen Kontext bezogen, halten Hormel/Scherr für Kanada fest:

„Das Prinzip der umfassenden Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds und der darauf bezogenen Erfahrungen von SchülerInnen setzt sich dem grundlegenden Einwand aus, dass stereotypisierende und essentialisierende Zuschreibungen gruppenbezogener Eigenheiten und Eigenschaften vorgenommen und SchülerInnen die Vorstellung vermeintlich klar unterscheidbarer und voneinander abgrenzbarer Kulturen nahe gelegt wird“ (Hormel/Scherr 2004: 49).

Sind aber die Diskussionen um den Multikulturalismus und um Minderheitenrechte (Kymlicka 1995) vor allem Diskussionen um Universalismus und Partikularismus und das Verständnis einer liberalen Gesellschaft, so möchte ich mit meinen Überlegungen besonders auf die Einschränkungen der Mobilität hinweisen, die im Grunde genommen nicht hinnehmbar sind. Interessanterweise finden die Klagen über die Mobilität im kommunitaristischen Manifest von Etzioni ebenso wie in den gesellschaftskritischen Beiträgen von Richard Sennett ihren Widerhall und verdeutlichen, dass sowohl konservative Kommunitaristen die Mobilität fürchten, da Familien sich nicht mehr im Gemeinwesen verankern können, als auch linke Kritiker den flexiblen Menschen im Kapitalismus sich von sich selbst entfremden sehen (Etzioni 1995, Sennett 1998). Walzer, den man als liberalen (oder sozialdemokratischen) Kommunitarier bezeichnen kann, sieht in den Mobilitätsanforderungen der Moderne eine zunehmende Separierung des Ich (Walzer 1993: 164).

Durch Erziehung in ihrer nationalen Kultur will die Minderheit, ebenso wie die Mehrheit ihre Mitglieder an sich binden. Dies ist allerdings nur solange zulässig, wie das Individuum noch nicht volle Mündigkeit erreicht hat. Umso kleinere Einheiten eine eigene Kultur und damit auch eine eigene Erziehung für sich reklamieren, desto größer werden die Mobilitätsprobleme der Individuen. In der Diskussion um den deutschen Föderalismus im Kultur- und Bildungsbereich wird dies gerne unter der Problematik eines Umzuges von Schülern von einem in ein anderes Bundesland diskutiert.

Im strengen Sinne ähnelt die deutsche Variante dem politischen Multikulturalismus. Als das Deutsche Reich 1871 gegründet wurde, verstand es sich als ein Bund von ethnischen Stämmen, die durchmischt sein konnten, aber dennoch von einander zu unterscheiden waren. Eine deutsche Nationalerziehung stand dem entgegen und konnte sich in ihrer liberalen Variante in Deutschland nie durchsetzen. Schon um 1850 finden sich Forderungen, vor allem vom Deutschen Lehrer-Verein vorgetragen, eine „einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte deutsche Volksschule“ einzuführen. Diese Einheit finden wir institutionell, also vom Kindergarten bis zur Hochschule, nicht, kulturell, also deutsch, nur gebrochen in der föderalen Struktur; vorherrschend ist auch nicht eine einheitlich aufwärts gegliederte Schule, sondern die vier- und mehrgliedrige vertikale. Die Ideen einer deutschen Einheitsschule wurden in der Sozialpädagogik des Deutschen Kaiserreichs weiter getragen. Sie waren allgemein ausgerichtet. Erst die nationalsozialistische Vorstellung, ein Volk durch Erziehung in all seinen Teilen bilden zu können, führte mit der Einführung der achtjährigen Volksschule zur deutschen Einheitsschule.⁴⁶ Nach dem Zweiten Weltkrieg erhielten deshalb auch die Bundesländer im Westen die Kulturhoheit, um

⁴⁶ Die „Nationalsozialisten erwiesen sich ironischerweise als Vollstrecker des Verfassungs- und Gesetzesauftrages der Weimarer Republik, indem sie die Vorschulen konsequent auflösten und die Schulpflichtdauer auf 8 Jahre festlegten“ (Ottweiler 1985: 249).

einer solchen Einheitsdiktatur im Bildungswesen begegnen zu können.⁴⁷ Diese Kulturhoheit hat im strengen Sinne des Wortes nur der Freistaat Bayern wahrgenommen. Die anderen Länder beschränkten sich in der Regel auf eine strukturbildende Politik, die wiederum in der Kultusministerkonferenz konsensfähig sein musste. Man könnte auch sagen, es ist eine deutsche Schule im Föderalismus entstanden. In der Europäischen Union steht dieser deutsche Föderalismus ziemlich allein da und sieht sich mit dem Problem konfrontiert gegenüber den anderen Staaten seine Schwerfälligkeit zu legitimieren. Die Behauptung, dass Föderalismus vor Faschismus schütze, kann die anderen Länder kaum überzeugen, und schafft dies wohl auch im eigenen Land nicht mehr.

Der vormoderne Stammesgedanke verschwand in der Regel aus den Verfassungen der Länder und hat einem moderneren Verständnis Platz gemacht. Das Staatsvolk des jeweiligen Bundeslandes ist das deutsche, welches im betreffenden Bundesland Wohnung genommen hat. Nur Bayern sieht sich als Freistaat an, dessen Volk aus drei Stämmen besteht, dem bayerischen, dem schwäbischen und dem fränkischen. Allerdings hat Bayern die nach dem Zweiten Weltkrieg geflüchtete Gruppe der Sudetendeutschen 1962 offiziell als vierten bayrischen Stamm anerkannt, nachdem der Freistaat schon 1954 die Schirmherrschaft über die Sudetendeutschen übernommen hatte und sich somit auch gezwungen sieht, die teilweise revisionistischen Forderungen der sudetendeutschen Landsmannschaften gegenüber der Tschechoslowakei bzw. Tschechien zu vertreten.⁴⁸ Bayern sichert mit seiner Art des Multikulturalismus seit seiner Entstehung als zentral gelenkter Einheitsstaat Anfang des 19. Jahrhunderts seine Einheit in der kulturellen Vielfalt. Dahinter steht die Idee des Absolutismus, der schon in

⁴⁷ In der DDR blieb die Einheitsschule zur „Bildung der sozialistischen Persönlichkeit“ bestehen, auch die sorbischen Schulen waren Einheitsschulen.

⁴⁸ Da die Sudetendeutschen aus der Tschechoslowakei vertrieben wurden, war tatsächlich eine größere Zahl von ca. 2 Millionen Menschen in Bayern ansässig geworden. Andere zogen weiter in andere deutsche Bundesländer und hatten wie alle anderen deutschen Flüchtlinge Anspruch auf Integrationshilfen.

Frankreich mit Hilfe des Zentralstaates den Nationalstaat geschaffen hat. Anders als Frankreich ließ Bayern aber die Regionalsprachen zu. Das führte dazu, dass in Bayern die Mundarten im Alltag und auch in der Schule noch sehr gepflegt werden. Dennoch hat Bayern seine Schulen einheitlich ausgerichtet, d.h. der Lehrplan ist gleich, Mundartpflege ist aber ausdrücklich vorgesehen. Dem muss sich auch ein Einwanderer, sei er aus Hamburg oder Diyarbakir, unterwerfen.

Dies mag auch pragmatisch sinnvoll sein. Hier gilt: *Cuius regio, eius cultura*. Bis jetzt ist man noch nicht darauf gekommen, dem Hamburger Zuwanderer die Pflege der regionalen Mundart auch in seiner Familie vorzuschreiben.⁴⁹ Der heimatkundliche Unterricht kann gegenüber der Familie gar keinen und gegenüber dem allgemeinen Unterricht nicht allzu viel Spielraum fordern, wenn er nicht provinziell bleiben will.⁵⁰

Zwar ist davon auszugehen, dass eine einheitliche nationale Bildung Mobilität innerhalb der Nation leichter zulässt, aber dennoch die kulturelle Autonomie zur Förderung der Identität und der Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen auch in seiner Kultur gefördert werden muss. Die Einräumung von Minderheitenrechten für autonome Siedlungsgebiete ist nicht unbedingt der beste Weg hierzu. Die Einwanderungssituation wird auf diese Weise nicht abgebildet, sie zementiert vielmehr Kulturen als Nationalkulturen. Einwanderung findet somit in Nationalcontainern statt, wie dies Ludger Pries treffend bezeichnet (Pries 2001: 58). Um diesen Effekt abzumildern schlägt die Europäische Union, die die nationale

⁴⁹ Durch die Mobilität der Menschen innerhalb Deutschlands verschwinden die Dialekte mehr und mehr. Sie werden allerdings nie vollständig verschwinden, da die Alltagssprache stärker assimiliert als die Hochsprache. Man wird also immer noch hören können, woher jemand kommt bzw. wo er sprachlich sozialisiert wurde. Sozial ist dies in Deutschland anders als in England kein allzu großes Problem, solange der Sprecher nur eine leicht mundartliche Färbung hören lässt. Dem Nichtdeutschen wird sein Dialekt bzw. Fehler in der deutschen Hochsprache deutlich negativer ausgelegt.

⁵⁰ An der bildungstheoretischen Legitimation des heimatkundlichen Unterrichts durch Eduard Spranger kann man sehr schön sehen, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Mobilität weder räumlich noch sozial denken konnte (Spranger 1960).

Kultur ihrer Mitgliedstaaten zu achten hat und noch weit entfernt ist von einem europäischen Curriculum, vor, dass alle europäischen Schüler in ihrer Schulzeit mindestens drei Sprachen lernen sollten. Aber gehören Identität und nationale Bildung wirklich so eng zusammen?

2.4.3 Volk und Nation und die Rolle der Pädagogik

Die Verschiedenartigkeit kollektiver Identitäten und Kulturen, selbst die Ich-Stärke der Individuen in bestimmten Nationen, wurde auch immer durch den Vergleich der verschiedenen Bildungssysteme und –methoden erklärt. Schon recht früh finden sich Vergleiche zwischen der deutschen und der englischen Erziehung. So meinte Mitte des 19. Jahrhunderts Herbert Spencer (1820-1903), der englische Erziehungsphilosoph, dass englische Knaben freier erzogen würden als deutsche und damit meinte er auch das politische System des damaligen Deutschland erklären zu können. „Werden wir darum wünschen, dass unsere Knaben sich so leicht behandeln lassen wie die deutschen, aber dafür die Unterwürfigkeit und das politische Sklaventum der deutschen Männer haben? Oder werden wir nicht vielmehr in unseren Knaben die Gefühle dulden, die sie zu freien Männern machen?“ (Spencer 1927: 127).

Insbesondere in Erklärungen des deutschen Untertanentums, welches zu zwei Weltkriegen und der Unfassbarkeit des Völkermordes an den europäischen Juden geführt hatte, wurde immer wieder auf die Erziehung verwiesen. So werden die Unterschiede zwischen englischer Erziehung in einer breiten Kompromisskultur und deutscher in einer Befehlskultur nachgewiesen. Auch Norbert Elias erklärte in seinen Studien über die Deutschen, dass die Barbarei der Judenvernichtung nicht „in erster Linie aus den besonders sadistischen Neigungen einer Reihe von Individuen“ zu erklären sei, sie sei vielmehr der „Preis, den Menschen für die

Identifizierung mit einem höchst oppressiven Nationalideal und für die bedingungslose Unterwerfung unter einen Führer bezahlen mussten ...“ (Elias 1992: 460).

Interessanterweise haben diese Erklärungen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg Anklang gefunden. Dies deutet auf einen Lernschritt hin weg von der deutschen Innerlichkeit hin zum britischen Common Sense. Ob der historische Zusammenhang zwischen Politik und Erziehung zwingend ist, ist erziehungswissenschaftlich in dieser starken Wirkungsannahme kaum belegbar. Aber er gehört seitdem zur politischen Bestimmung der deutschen kulturellen Identität in der Abgrenzung zu ihrer eigenen Geschichte, was man eindrucksvoll bei Greiffenhagen sehen kann, der die große deutsche Geschichte mit der eigenen Familiengeschichte in Zusammenhang bringt (Greiffenhagen 2003).

Man muss hier unterscheiden zwischen dem erziehungswissenschaftlich zugänglichen Identitätskonstruktionen des Individuums und den Debatten um Nation und Identität. Den Begriff der kollektiven Identität sieht z.B. Niethammer als „unheimlich“ an, da er Verständigung zwischen Gruppen die im „Wir“ verbunden sein könnten behindere (Niethammer 2000).⁵¹ Interessanterweise war es die deutsche Pädagogik selbst, die die Wirkungsannahme von Kultur und Bildung auf den Nationalcharakter eines Volkes unterstützte und damit lange Zeit meinte die nationale Zugehörigkeit von Individuen, bestimmen zu können.

Doch die Migrationsbewegungen zeigen deutlich, dass nationale Zugehörigkeit und Herkunft keine Eindeutigkeiten mehr zulassen. Generell ist Paul Mecheril recht zu geben, der darauf hinweist, dass Zugehörigkeit ein symbolischer Sachverhalt sei (Mecheril 2003: 119). Zugehörigkeit werde durch Erfahrungen sowohl vom Individuum wie auch von anderen formuliert. Nassehi spricht sogar

⁵¹ „Dieses Volk aus Türken und Bayern, Arbeiterinnen und Pastoren, Sachsen und Juden, Aktienspekulanten und Stasi-Spitzeln, Medienberatern und Skins, I-Dötzchen und

in Anspielung auf Max Weber vom „stahlharten Gehäuse der Zugehörigkeit“ (Nassehi 1999). Zugehörigkeit hat folglich weder mit der Rechtsstellung und noch mit der Abstammung zu tun, sondern vielmehr mit Akzeptanz. Zugehörigkeit wird von Mecheril als national, ethnisch und kulturell beschrieben. Die Selbstverständlichkeit, als natio-ethno-kulturelles Mitglied akzeptiert zu werden, ist für in Deutschland geborene deutschstämmige Weiße, die die deutsche Sprache ihrer jeweiligen Umgebung sprechen, vielfach höher als für die, denen eines dieser Merkmale fehlt. Ein deutscher Name ändert hierbei nichts. Der schwarze Franz Müller hat größere Akzeptanzprobleme als der weiße Mike Sczymanski, ebenso wie die asiatisch aussehende Stefanie Lehmann. Und dennoch sind die Namen sowohl für die Identität des Individuums wie auch für die Auseinandersetzung anderer mit der Nichteindeutigkeit wichtig. Der Name weist in der Regel auf die Familiengeschichte des Individuums hin und ist daher auch kommunikativ zu erläutern.

Der enge Zusammenhang zwischen Nation und Erziehung ist eng verknüpft mit der Entstehung des Nationalstaates und der Erforschung und Bildung von Nationalkulturen. Auffallend ist, dass in der deutschen Geschichte, die lange Zeit keinen einheitlichen Nationalstaat kannte, der Begriff des Volkes öfter gebraucht wurde, als der der Nation. Damit konnte immer über die Grenzen hinweg das deutsche Volk als Ganzes angesehen werden, auch wenn die staatliche Einheit noch fehlte. Die Zugehörigkeitskriterien und somit die von Mecheril beschriebene Akzeptanz eines natio-ethno-kulturellen Zusammenhangs ergeben sich aus der politisch-pädagogischen Beschäftigung mit den Begriffen Volk und Nation. Wie schon gesagt, war in der Hochzeit der Sozialpädagogik diese vor allem national ausgerichtet, um für alle Deutschen soziale Gerechtigkeit in der Bildung zu fordern und alle an den Kulturleistungen des Volkes teilhaben zu lassen, so stand auf der anderen Seite eine national ausgerichtete Politik, die diese sozialen

Altenpflegerinnen und und und – das sind erst mal «wir». Besser geht's nicht“ (Niethammer 2000: 629).

Forderungen durch Überbetonung der nationalen Einheit wiederum abwehren konnte. So fanden sich die Deutschen zwar als Schicksalsgemeinschaft vereint, aber in Klassen und Milieus gespalten. Allerdings sollte man sich nicht täuschen und „das Deutsche“ für das Kaiserreich als bestimmend ansehen. Eher war es das Preußische, das sich als das Deutsche bestimmend gerierte. Es waren aber nicht so sehr die Pädagogen selbst, die die Volkserziehung in diesem Sinne beeinflussten, vielmehr verstanden sich Historiker, wie Heinrich v. Treitschke und Theodor Mommsen, als Pädagogen des Volkes. Die kleindeutsche Lösung wurde von ihnen ebenso vor der Reichsgründung herbei geschrieben wie auch danach die Vorherrschaft Preußens durch den borussischen Mythos legitimiert. Wurde in der ersten Hälfte der Kaiserzeit die Pädagogik der Historikerkunft eher bestätigt, lässt sich der Beginn des sozialpädagogischen Diskurses in der zweiten Hälfte als ein Versuch zur Klärung der Volkserziehung und ihrer sozialen Voraussetzungen lesen. Nationalerziehung in dieser sozialpädagogischen Fassung war der Idee einer allgemeinen Volksbildung verpflichtet, die in der pädagogischen Ideengeschichte bis auf Comenius zurückverfolgt werden konnte. Diese Idee einer auf Gleichheit gerichteten Pädagogik, die nicht nur das niedere Volk, sondern das ganze Volk, im Blick hatte, sollte dazu beitragen, dass die „Klassengegensätze durch die höchste und edelste Gemeinschaft, die Gemeinschaft der Bildung“ überwunden werden sollten (Natorp 1894). Der nationalpädagogische Umschwung findet sich dann bei Herman Nohl, der in der Geschichte Deutschlands in den sozialen und geistigen Auseinandersetzungen sich eine „Deutsche Bewegung“ herausbilden sah. Diese von ihm rekonstruierte „Deutsche Bewegung“ wurde von Nohl so interpretiert, dass sie als Ganzes sowohl das Denkprinzip, dem Nohl folgte, symbolisierte, wie auch inhaltlich Gehalt und normative Perspektive einer deutsch-nationalisierenden Kultur bestimmte, die sich als zentraler Bildungsbegriff darstellte (Nohl 1963). Wenning hat die klassischen Theoretiker der Pädagogik danach befragt, inwieweit sie Migration und Ethnizität in ihren Theorien berücksichtigt haben und konnte in der Regel nur eine Leerstelle in

ihrer Systematik finden, obwohl doch einige selbst migriert waren und Ethnizität auch wahrnahmen (Wenning 1993). Dies überrascht weniger, wenn wie Wenning selbst herausstellt, mit „der Idee der ‚Nation‘ als Ziel der Erziehung endgültig die Grenze von der gegebenen zur zu schaffenden Gemeinschaft überschritten“ wurde (Wenning 1993: 234). Die Frage ist vielmehr, ob die Nation so gedacht war, dass sie die moderne Mobilität und das freie Individuum als Voraussetzung ihres eigenen Aufbaues betrachtete, oder ob sie, wie Wenning für Nohl richtig herausstellt, die Folgen der Modernisierung abwehren wollte, und Mobilität unterbunden werden sollte.⁵²

In den migrationstheoretischen Debatten der Pädagogik werden die nationalerzieherischen Gedanken und die natio-ethno-kulturellen Zuordnungen in der Regel moralisiert und ihre Funktion als Exklusion beschrieben. Hier sollte man ein wenig tiefer analysieren. Das nationale Denken zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es sich mit anderen Ideologien verbinden und diese ein Stück weit überlagern kann. Durch die Geschichte des Nationalsozialismus meint man in Deutschland oftmals, dass die Übersteigerung des Nationalen und die Verbindung mit einem reaktionär-militärischen Totalitarismus die „wahre“ Gestalt des nationalen Denkens zeige. Diese Gefahr sollte man zwar beherzigen, aktuell aber nicht überbewerten. Das nationale Denken hat sich aber in der Historie mit allem möglichen verbunden, mit liberalen Ideen, mit konservativ-ständischen und mit sozialistischen. Zu denken ist nicht an den Nationalsozialismus, sondern vielmehr an den nationalen Sozialismus aller stalinistischen Parteien Ost- und Mitteleuropas. Gerade diese Möglichkeiten verleihen dem nationalen Denken seine Kraft, so dass wir überhaupt das Phänomen der natio-ethno-kulturellen Zuordnungen berücksichtigen müssen.

⁵² Die Verbindung von Sozialpädagogik und Nationalsozialismus stellt Niemeyer am Fall Nohl dar. Nohl wollte nicht nur die Folgen der Modernisierung umkehren, sondern auch das polnische Element aus dem Osten Deutschlands mit Hilfe der Ostbesiedlung durch Deutsche verdrängen (Niemeyer 2005).

Das ethnische Bewusstsein „scheint ein allgemeines und grundlegendes Charakteristikum menschlicher Vergemeinschaftung zu sein, eine universalistische Kategorie, vergleichbar mit Kategorien wie Arbeitsteilung, Ungleichheit, Kultur, Macht oder Sozialisation, die in allen Gesellschaften vorzufinden sind, wenngleich in relevant unterschiedlichen Erscheinungsformen und Bedeutungen“ (Heckmann 1992: 30).

Diese relevant unterschiedlichen Erscheinungsformen und Bedeutungen sind es auch, die an dieser Stelle von Interesse sind. Das ethnische Bewusstsein und das Fühlen des Eingebundenseins kann nur durch Gewalt gebrochen werden. In der Geschichte der Menschheit sind Beispiele dieser Gewalt reichlich gesät.⁵³

Die heutige Ethnologie beschäftigt sich auch weiterhin mit der Bildung dieser ethnischen Identitäten, obwohl sie mit Blick auf ihre eigene Geschichte um die Gefährlichkeit der Begriffe Volk, Ethnie und Rasse weiß (Wolf 1993). Kaschuba meint, dass die Ethnologie, in seinem Fall die europäische Ethnologie, der Frage nach der ethnischen Identität in der Gegenwart nicht ausweichen könne. Er sieht es als die Aufgabe seines Faches an, zu zeigen, wie die emotionale stark besetzte ethnische Identität „zunächst in Europa erlernt wurde und welche unauslöschliche Spur sie in unserer Geschichte hinterlassen hat. Und umgekehrt wäre zu verdeutlichen, wie sich andere, weniger schmerzhaft Formen der Erfahrung von Zusammengehörigkeit entwickelt haben – Modelle sozialer Loyalität, die im Schatten solcher dominanten Konzepte wie Nation und Ethnie geblieben sind“ (Kaschuba 2003: 147). Für die Migrationsforschung bedeutsam wurden vor allem die Arbeiten des Ethnologen Werner Schiffauer, auf die an anderer Stelle noch eingegangen werden soll.

⁵³ Den schwarzen Sklaven der USA war es z.B. verboten, ihre eigene Sprache, ihre Religion wie auch ihre Namen zu behalten. Erst in den 1960er Jahren entsannen sich die Nachfahren dieser Sklaven ihrer Geschichte. Der deutsche Nationalsozialismus ging über das bis dahin Denkbare hinaus und wollte nicht nur die Kultur und das ethnische Bewusstsein von Völkern vernichten, sondern zielte auf ihre totale Zerstörung durch physische Vernichtung.

Diesen Hinweis auf das Erlernen von ethnischer Identität über einen größeren Zeitraum, die aber auch Alternativen hat, wenn sie nicht sogar als eine erweiterte Identität mit eigenen Loyalitätsbindungen zu verstehen ist, hat die Pädagogische Anthropologie wohl noch nicht ausreichend beherzigt. In der „Einführung in die Anthropologie der Erziehung“ von Christoph Wulf werden wir unter dem Kapitel „Globale und interkulturelle Erziehung“ zu allererst mit der „Unhintergebarkeit der Gewalt“ konfrontiert (Wulf 2001: 140). Das ist erstaunlich, deutet dieser Hinweis doch auf eine vormoderne und vorsoziale Situation der Menschheit hin, die allerdings im Prozess der Globalisierung und Migration durch die soziale Mimesis neu belebt wird, wie Wulf anscheinend meint. Zugleich wird der Andere, das Fremde, wie schon von den Phänomenologen betont, als wichtig für den Prozess der Selbstthematisierung und Selbstbildung angesehen. Wenn Gewalt zwischen Fremden auf der einen Seite erwartbar ist, die Bildung aber Fremdes verlangt, so steckt die Pädagogik wohl in einem Dilemma. Andererseits scheint die von Wulf formulierte anthropologische Annahme nur stimmig in den Interaktionen ethnischer Straßengangs - die es weitaus weniger gibt als ihre mediale Thematisierung erwarten lässt - und nicht unbedingt im Alltag aufzutreten, der in der Regel zivilisierter organisiert ist. Es stellt sich die Frage, wie die Interkulturelle Erziehung vorgehen will, um diese Spannung zu bearbeiten.

3. Interkulturelle Pädagogik und ihre Utopie

Für Wolfgang Nieke haben Interkulturelle Erziehung und Bildung die Aufgabe, Wertorientierungen im Alltag zu liefern (Nieke 2000). Er formuliert hierfür 10 Ziele, die als das Aufeinanderfolgen zunehmender Voraussetzungen gedacht sind. Die ersten vier reichen vom Erkennen des eigenen Ethnozentrismus über den Umgang mit der Befremdung hin zu einer Grundlegung der Toleranz und der Akzeptanz von Ethnizität und der Rücksichtnahme auf die Sprache von Minoritäten. Diese kann man als eine erste Einheit ansehen, die schon nicht leicht zu

realisieren sind, wie Nieke selbst betont. Weiter nennt er das Thematisieren von Rassismus, die Betonung des Gemeinsamen, die Ermunterung zur Solidarität, das Einüben vernünftiger Konfliktbewältigung und das Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung als notwendige Schritte. Das letzte Ziel thematisiert die Frage nach der Wir-Identität und fordert die Interkulturelle Pädagogik auf, „sich der Herausforderung [zu] stellen, die in der Ethik der planetaren und gattungsgeschichtlichen Verantwortung formuliert worden ist“ (Nieke 2000: 216). Die Ziele werden als pädagogische Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft diskutiert, die es als dauerhaft zu akzeptieren gilt.

Es wurde schon auf das politische Multikulturkonzept eingegangen, wie es vor allem in Kanada entwickelt wurde. Der Sozialphilosoph Charles Taylor hat dieses insofern zu legitimieren versucht, in dem er die Politik der Anerkennung mit dem Identitätskonzept von Individuen verband. Die deutsche Diskussion hat dies aufgenommen und sieht es gegenwärtig als eine ihrer theoretischen Grundlagen an (Auernheimer 2003: 58ff.). Allerdings verwendet die Interkulturelle Pädagogik den Terminus „Multikulturalität“ in einer ganz spezifischen Weise.

„Multikulturalität bedeutet in dem thematisierten Zusammenhang aber nicht etwa die Reorganisation nationaler Identitäten, sondern das Zugeständnis an die Einwanderinnen, eine gemäß ihres konkreten Lebenszusammenhangs notwendige lebensweltliche Entfaltung nicht zu verhindern. Dieser Lebensspielraum ist eine Bedingung für ein Zusammenwirken von Einheimischen und Zuwanderinnen im sozialen Netzwerk der Gesellschaft und bietet die Voraussetzung dafür, im politischen Diskurs Argumente und Positionen aushandeln zu können“ (Kiesel 1996: 70).⁵⁴

⁵⁴ Wenn der Autor, Doron Kiesel, hier nur die weibliche Form verwendet, ist doch immer die männliche mitgedacht.

Dies bedeutet, dass, anders als im Kontext der kanadischen Gewährung kultureller Rechte für die frankophonen Kanadier, nicht Minderheitenrechte eingeführt werden sollen, die es erlauben würden von einer „eigenständigen Gesellschaft“ der Einwanderer zu sprechen, sondern es wird eine Gesellschaft vorausgesetzt und gleichzeitig angestrebt, die aus verschiedenen Ethnien besteht und entstehende Konflikte, zivilisiert zu lösen bereit ist. Multikulturalität meint also nicht nur, verschiedene Kulturen, sondern auch verschiedene Ethnien. Der Kurzschluss von Ethnie auf Kultur und vice versa soll aber vermieden werden. Erziehung und Bildung werden als Grundvoraussetzung zur Lösung interkultureller und interethnischer Konflikte angesehen. So sieht denn auch Auernheimer interkulturelles Lernen als einen stufenweisen Prozess und als soziales Lernen, die durch eine antirassistische Erziehung zu erweitern seien (Auernheimer 2003). Die Interkulturelle Pädagogik zeichnet verantwortlich für die individuelle Kompetenzentwicklung, die es erlaubt, mit kulturellen Differenzen umzugehen und Irritationen der Fremderfahrung zu bearbeiten (Auernheimer 2003: 137). Die interkulturelle Kompetenz muss selbstverständlich auch unter Professionsgesichtspunkten diskutiert werden (Auernheimer 2002). Auch Nieke entwickelt Prinzipien, um einen vernünftigen Umgang mit kulturbedingten Konflikten beschreiten zu können (Nieke 2000: 256ff.). In den Auseinandersetzungen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik ist bislang nicht vollständig geklärt, wie Universalismus und Partikularismus aufeinander bezogen werden können. Es ist aber kaum bestreitbar, dass es nicht Aufgabe der Pädagogik sein kann „beliebige kulturelle Selbstdefinitionen als vorgefundene zu bestätigen; ebenso wenig kann sie diese nur transzendieren in das Reich des kategorischen Imperativs“ (Hamburger 1990: 323). Vielmehr bearbeitet die Sozialpädagogik immer die Spannung zwischen den Anforderungen der Kultur, des Staates oder anderer kollektiver Gebilde und des sich entwickelnden Individuums und seiner Identität. Die pädagogische Aufgabe besteht nach Hamburger darin die Ausbildung vernünftiger Identitätsentwürfe voranzubringen, die als „formale Anforderungen an

das Zustandekommen einer flexiblen Identität“ verstanden werden (Hamburger 1990: 323). Dennoch, und dies ist ebenso unbestreitbar, müssen die vorgegebenen kulturellen Selbstdefinitionen soweit anerkannt werden, dass sie als Basis dieses Zustandekommens einer flexiblen Identität gelten können. Es darf ihnen nicht die Entwicklungsmöglichkeit abgesprochen werden. Hamburger warnt in diesem Zusammenhang zu Recht davor, auf der einen Seite nicht die „deutsche“ Kultur als universalistisch und auf der anderen Seite die der Einwanderer als partikularistisch anzusehen, da alle Kulturen sowohl universalistische wie partikularistische Elemente haben.

Wenn die Interkulturelle Pädagogik von der multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft ausgeht und deren Zusammensetzung akzeptiert, so ist ihr doch klar, dass eine Anerkennung der Realität der Migration keineswegs ohne Widersprüchlichkeiten, Kontroversen und Konflikte, auch politische, verläuft. Politisch und medial werden Einwanderer und Fremde immer wieder gerne als Sündenböcke oder Gefahrenherde präsentiert. Die Debatten werden in der Regel von Alarmismus beherrscht. Möglicherweise kann man die interkulturelle Pädagogik auch als ein Kind des Alarmismus der Politik ansehen, aber heute wohl eher einer, der versucht, den Alarmknopf auszuschalten.

Auffallend ist, dass die interkulturellen Pädagogik ihre Bemühungen in Forderungen nach einer Reform der Bildungseinrichtungen einbettet (Auernheimer 2001). In der Tat ist es erschreckend zu sehen, dass Schüler ohne Deutschkenntnisse nicht individuell gefördert werden, damit sie dem Unterricht folgen können. Am Exempel der Migrantenkinder ohne Deutschkenntnisse fällt auf, wie sehr die Schule in Deutschland stillschweigend von Bildungsvoraussetzungen ausgeht, die nicht für alle Kinder gelten können. Dies ist allerdings keine neue Erkenntnis und die im internationalen Vergleich hervorstechende Tatsache, dass die soziale Herkunft der Schüler in Deutschland ihren Lernerfolg maßgeblich bestimmt, hat nur die überrascht, die in den USA oder Großbritannien viel stärker die soziale

Herkunft betont sahen.⁵⁵ Die deutsche Schule ist in der Regel, obwohl seit 40 Jahren ausländische Kinder sie besuchen, nicht auf diese vorbereitet. Das ist ein Skandal. Die Reformvorschläge der Interkulturellen Pädagogik gehen aber weit über Forderungen des besseren Deutschlernens hinaus. Schaut man sich die Reformvorschläge genauer an, sieht man, dass in der Regel die alten Forderungen auftauchen, die in der Sozialpädagogik schon für die Einheits- und Gemeinschaftsschule der Jahrhundertwende gestellt wurden (Barth 2002). Die multikulturelle Schule soll sich nach Auernheimer dem Gemeinwesen öffnen, um „die oft registrierten Zugangsbarrieren von Migranteneltern ab[zu]bauen“. Hausbesuche sollen stattfinden, ein gutes Sozialklima wird für unabdingbar gehalten, der „heimliche Lehrplan“, der Segregation fördert, aufgehoben werden, der Unterricht schülerzentrierter werden und ein Monitoring, welches institutionelle Diskriminierung aufdeckt, eingeführt werden (Auernheimer 2001: 49ff.). Letzteres ist neu und wird auch im Diversity-Ansatz von Hormel und Scherr gefordert. Sie beschreiben genau, wie die Indikatoren des Monitorings aussehen müssten. „Durch ein solches Monitoring können einzelne Schulen, lokale Schulbehörden, die Kultusministerien der Länder und die nationale Bildungspolitik befähigt werden, genau zu beschreiben, wie welche Teilgruppen der MigrantInnen in das Bildungssystem einbezogen sind. Damit wird eine Informationsgrundlage für korrigierende Maßnahmen geschaffen und zugleich ein Instrument bereitgestellt, das bei der Überprüfung solcher Maßnahmen eingesetzt werden kann“ (Hormel/Scherr 2004: 130). Aber auch die Unterrichtsgestaltung ist verbesserungswürdig.

⁵⁵ Es ist eher zu erwarten, dass die Schere zwischen guten Schülern aus den oberen Dienstklassen, wie das Pisa-Konsortium soziale Schichten nennt, und schlechten aus den unteren noch größer wird, da die Mittelschicht, durch die schlechten Pisa-Ergebnisse aufgeschreckt, nun mehr in die Bildung ihrer Kinder investiert. Bis dahin war Bildung in der Öffentlichkeit kaum Thema und die Eltern haben sich wohl trotz einiger Ärgernisse auf die Schule verlassen. Die ärmeren und sozial schwachen Familien haben in der Regel nicht genügend Ressourcen, um diese Investitionsleistungen zu erbringen und ihre Kinder werden noch weiter zurückfallen, auch wenn die Schule ihre Investitionsleistungen verstärkt.

Die Didaktik der Interkulturellen Bildung ist dabei noch ganz im Sinne von Fremdheitsaneignung und Fremdheitskonstruktion konzipiert. Der einzelne soll in die Lage versetzt werden, „durch das ‚Andere‘ auch ‚Sich selbst‘ zu kennen und zu verstehen“ (Borelli 1992: 8). Die Ausgrenzung von Menschen, die als fremd gekennzeichnet werden, soll in den von Nieke benannten schrittweisen Lernzielen behoben werden, damit Fremdheit auch als Ergänzung und Komplement erfahrbar wird (Holzbrecher 2004: 17). Folglich versteht sich die Interkulturelle Pädagogik auch als kritisch gegenüber den didaktischen Lernangeboten und Materialien, die zunehmend in den Kindergärten und Schulen aber auch in der Jugendarbeit zum Einsatz kommen. Es wird unter anderem kritisiert, dass bei der Bebilderung von Texten oftmals eine andere Botschaft vermittelt wird als im Text (Krüger-Potratz 2005: 214). Insbesondere, wenn das Leben in der Türkei vermittelt werden soll, werde in der Regel immer die dörfliche Türkei gezeigt, in denen Frauen Kopftuch tragen und die islamische Religion den Alltag bestimme. Diese Materialien vergrößern, so kann man zusammenfassen, das Bild der Differenz und verkleinern den Spielraum der Gemeinsamkeiten, die im Text immer wieder gefordert werden. Zu fragen bleibt aber, ob das methodisch angeleitete Hervorbringen von Gemeinsamkeiten durch pädagogische Fachkräfte erfolgreich sein kann, wenn die sozialen Bedingungen in der Alltagswelt nicht stimmig sind. Diese alte sozialpädagogische Frage hat sich die Interkulturelle Pädagogik wohl noch nicht gestellt. Dies wird auch nicht beantwortet, indem man auf strukturelle Grenzen der Interkulturellen Pädagogik hinweist, und die Verantwortung für die Schaffung sozialer und gerechter Verhältnisse in der multikulturellen Gesellschaft bei der Politik sieht (Kiesel 1996: 233). So weisen Diehm und Kuhn daraufhin, dass ethnische Unterscheidungen von Kindern selbst vorgenommen werden. Die neuere Kindheitsforschung zeigt, dass die kindliche interaktive Praxis in die Konstruktion einer sozialen Realität mündet (Honig/Lange/Leu 1999). So lasse sich analog zum Konzept des „doing gender“ mit Blick auf die

vorfindbare sozial-ethnische Ordnung von einem „doing-ethnicity“ ausgehen, in das bereits junge Kinder involviert sind (Diehm/Kuhn 2005: 222).

Ob die multikulturelle Gesellschaft überhaupt noch als utopischer Entwurf taugt, wird nicht nur unter dem Aspekt ihrer Nichtgestaltbarkeit durch Pädagogen in Frage gestellt, sondern auch durch die internationale Diskussion um transnationale Gesellschaften. Castles meint, nach Assimilation und differenzierter Exklusion sei seit den 1970er Jahren der Multikulturalismus diskursbestimmend gewesen und werde gegenwärtig vom vierten Typ, den er transnational nennt, abgelöst. Der Multikulturalismus konnte zwar den Mythos eines homogenen und monokulturellen Nationalstaat überwinden, blieb aber noch im Rahmen der Nation und des territorialen Prinzips. Mit Transnational ist hingegen gemeint, dass Migranten Grenzen verschiedener Staaten in ihrem Migrationsprojekt überqueren und temporär in einem Land leben und arbeiten und weiterziehen. So ändern sich auch Kommunikation und Orientierung (Castles 2004: 27).

Castles geht davon aus, und es gibt statistische Anzeichen, die ihm Recht geben, dass zunehmend Migration nicht zu einer dauerhaften Ansiedlung und folglich zur Geburt einer zweiten und dritten Generation im neuen Land führt. Migration wird vielmehr eine temporale Erscheinungsform im Lebenslauf und das Weiterwandern und die Remigration werden zu einer cross-border Mobilität führen. Die Globalisierung wird diesen Weg noch weiter verstärken. Zurzeit ist dies wohl vorwiegend ein Phänomen unter Managern, wobei auch das untere Management schon dazu gehört.

Zweiter Teil: Migration unter dem Aspekt des kollektiven Lernens

Im ersten Teil wurde festgestellt, dass Migration die alten bildungstheoretischen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen neu befruchtet und dabei, die soziale Lage der Pädagogik verändert. Die Sozialpädagogik kann nicht nur die institutionellen Lernfelder untersuchen, wenn sie alle sozialen Bedingungen der Bildung beachten möchte. Die Gesellschaft, in die sich Individuen integrieren, ist hier genauer zu befragen. Welche kollektiven Lernprozesse haben stattgefunden bzw. sind überhaupt möglich, um Migration und ihre Folgen sowohl zu akzeptieren wie auch Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Integration zu schaffen?

1. Vom kollektiven und sozialen Gedächtnis der Völker

Stephan Sting hat in einem bemerkenswerten Aufsatz beschrieben, wie kulturelle Differenzierung durch das kollektive Gedächtnis eines Volkes aufrechterhalten wird (Sting 1999). Bemerkenswert deswegen, weil er in einem Sammelband zu pädagogischen und sozialpädagogischen Zugängen zur Migration auf einen Sachverhalt hinwies, der auf den ersten Blick Integration von Einwanderern zu erschweren, wenn nicht sogar zu verunmöglichen droht. Wie sollte man die Tat-

sache erklären, dass Forschungsergebnisse vorliegen, die belegen, dass die kulturelle Abgrenzung trotz vielfältiger internationaler Beziehungen nicht ab, sondern teilweise sogar zunimmt (Giesen/Junge 1991, Wilterdink 1993)?

Auch Manuel Castells spricht davon, dass trotz Globalisierung die Macht der Identität zunimmt (Castells 2002). Allerdings sieht er auf der anderen Seite eine Neuordnung der alten Zugehörigkeiten, so z.B. bei den Schwarzen in den USA. Die ethnische Bindung löse sich an der Scheidelinie arme Schwarze und schwarzer Mittelstand auf (Castells 2002: 63). Zur Erklärung dieses Sachverhaltes benutzt Castells die Theorie der sozialen Ungleichheit und zeigt, wie bei anhaltendem Rassismus der weißen Mehrheitsgesellschaft die schwarze Mittelschicht sich nicht in die weiße Mittelschicht integrieren kann, sondern eine eigene schwarze Mittelschichtsidentität kreiert, die sich zugleich auch von den armen Schwarzen abgrenzt.

Die Erklärung der kulturellen Differenz, die sich aus dem kollektiven Gedächtnis ergeben, wie sie Sting vornimmt, verweist im Gegensatz zu Erklärungen aus der Theorie der sozialen Ungleichheit darauf, dass selbst bei ökonomischer und sozialer Gleichheit sich kulturelle Identitäten herausbilden. Denn die Individuen verfügen über ein kollektives Gedächtnis, welches mit der Geschichte des Volkes oder der Gruppe oder Gemeinschaft verwoben ist, der sie sich zugehörig fühlen. Sting bezieht sich bei seinen Ausführungen auf Maurice Halbwachs (1877-1945), den französischen Soziologie- und Pädagogikprofessor, der im KZ Buchenwald zu Tode kam. Halbwachs gilt als der Begründer der Forschungen zum kollektiven Gedächtnis. Nach Halbwachs kann ein individuelles Gedächtnis nicht ohne einen historischen und kollektiven Rahmen entstehen. Der Sozialbezug finde sich im sozialen Milieu, in dem die Menschen leben. Er ging davon aus, dass Kindheitserinnerungen Erinnerungen aus Erzählungen sind. Das soziale Milieu hinterlasse Spuren im Bewusstsein. Wohl ist es das individuelle Bewusstsein, welches sich erinnert, aber es hat deutliche Bezüge zum kollektiven Gedächtnis.

„Wir würden sagen, jedes individuelle Gedächtnis ist eine ‚Ausblickspunkt‘ auf das kollektive Gedächtnis; dieser Ausblickspunkt wechselt je nach der Stelle, die wir darin einnehmen“ (Halbwachs 1985: 31).

Identität und Erinnerung sind seitdem, sowohl individuell als auch kollektiv, nach und nach zu untrennbaren Themen geworden. Identität ist nur möglich, weil es die Erinnerung bzw. das Gedächtnis gibt. Man ist mit sich über die Zeit identisch bzw. baut seine Identität in Rückgriff auf das Erinnernte immer wieder auf. Oder anders gesagt, trotz aller Krisen und Brüche gibt man sich damit bewusst eine Kontinuität. Das Erinnern ist dabei eher selektiv. Auch Sting betont, dass das kulturelle Gedächtnis Bindungen an Gruppen und Gruppenidentitäten enthält (Sting 1999: 60). Die Bindung an eine Nation wird über solche kollektiven Gedächtnisleistungen, an der die staatlichen Bildungssysteme beteiligt sind, hergestellt. Dabei wird die Nation als Gebilde selbst konstruiert, sie ist eben nicht vorgängig und statisch.

„Die Nation erscheint als ein dynamisches Konzept, als eine kollektive Fiktion ...“ (Sting 1999: 61).

Für das Individuum sieht Sting die identitätsbildende Funktion der Nation hervorgehoben. „Die Konstitution einer auf die Nation bezogenen kulturellen Identität scheint in den modernen Gesellschaften in den Prozess der Subjektbildung integriert zu sein“ (Sting 1999: 61).

Die Nation wirkt allerdings nicht allein, neben ihr immer noch die Religion, aber auch regionale und ethnische Zusammenhänge. Dieser Hinweis wird von Sting nicht weiter ausgeführt, würde er doch bedeuten, sich von Halbwachs‘ Bestimmung des kollektiven Gedächtnisses zu entfernen, so dass sich für die Menschen auch andere Gruppen und ihre Geschichte zur Identitätsbildung anbieten könnten. Zu Recht kritisiert auch der französische Sozialwissenschaftler Michel

Wieviorka an Halbwachs, dass er nicht wirklich zwischen Gesellschaft und Nation getrennt habe (Wieviorka 2003: 205).

„Das Denken von Maurice Halbwachs ist überholt, und der enge Zusammenhang, den er zwischen Nation und Gesellschaft herstellt, hilft uns kaum, die diasporaartigen oder transnationalen Identitätsphänomene zu erfassen, die sich gerade wegen der Abschwächung dieses Zusammenhangs entwickeln und die dennoch dem Gedächtnis und der Geschichte keine geringere Stellung geben“ (Wieviorka 2003: 207).

Es bedeutet aber auch, dass das kollektive Gedächtnis diese Verschiedenheiten zusammenbringt, so dass einmal das Nationale und das Religiöse zusammenfallen können, ein andermal getrennt bleiben, oder gar antagonistisch zueinander stehen. Sicherlich könnte man dies auch konfessionell getrennt untersuchen. Wieviorka weist daraufhin, dass die jüdische Geschichte und die Erinnerung an die Verbrechen am jüdischen Volk auch Eingang in das kollektive Gedächtnis anderer Völker gefunden haben. Er weist auf Frankreich hin, wo ansonsten die gaullistische und kommunistische Gedächtniskultur für die jüdische Opfergeschichte in Frankreich keinen Platz lassen würden (Wieviorka 2003: 211). Für Deutschland, so muss angemerkt werden, hat sich die Geschichte der planmäßig durchgeführten Vernichtung des jüdischen Volkes durch die Deutschen und ihre Helfershelfer besonders in das kollektive Gedächtnis eingegraben und eine neue Erinnerungskultur geschaffen, die mit der Errichtung des Stelenfeldes in Berlin als nationale Holocaust-Gedenkstätte einen Ort gefunden hat. Inwieweit die deutsche Gesellschaft über ein Gedächtnis über sich als Einwanderungsland verfügt ist zurzeit strittig (Motte/Ohliger 2004). So gibt es zwar Initiativen für ein Museum der Migration, diese werden aber vor allem von Einwanderergruppen getragen (Eryilmaz 2004). Deutschland als Nation verfügt eher nicht über dieses Wissen, obwohl im Bezug auf die Gesamtbevölkerung der Anteil der Menschen, die im Ausland geboren sind, höher ist als in den USA (Münz 2001).

Entscheidend für das kollektive Gedächtnis ist generell der soziale und kulturelle Rahmen, indem die Erinnerungen in das Gedächtnis aufgenommen werden. Für die Migranten ergibt sich darüber hinaus die Schwierigkeit, dass der Prozess ihrer kulturellen Identifikation und Distanzierung auf zwei Strängen kultureller Gedächtnisbildung stattfindet. Dies mag zu Zwischenkulturen, Diffusionen oder zu einer neuen Kultur führen, ist aber, und dies dürfte der wichtigste Punkt sein, nicht ohne weiteres individuell verfügbar, sondern „über die kollektive Gedächtnisbildung in die Konstitution von Subjektivität integriert“ (Sting 1999: 63).

Die Fähigkeit des Individuums, sich zu erinnern und zu vergessen, ist die Voraussetzung dafür Identitätsprinzip mit Subjektivität zu verbinden, wobei die Psychoanalyse gezeigt hat, dass, abgesehen von Einschränkungen der neuronalen und physiologischen Potenziale, nichts vergessen wird, sondern im Unbewussten schlummert. Schien es bisher so, dass das Individuum nicht frei vom kollektiven Gedächtnis ist, so muss nunmehr darauf hingewiesen werden, dass die offizielle, d.h. die Geschichte der Lehrbücher, vom Individuum auch abgelehnt werden kann. Wievorka sieht in dieser Möglichkeit Freiheit und Subjektivität des Individuums gewährleistet, Erinnerung zuzulassen oder abzulehnen.

„Indem das Subjekt sich auf eine Geschichte beruft (die von da an aufhört, die Vulgata der Macht und Ordnung zu sein), um sich für eine neue Perspektive zu öffnen, tritt es als solches, nämlich als Subjekt, auf und stellt eine Forderung. In diesem Sinne bringt die Erinnerung, die ans Tageslicht kommt, die Freiheit und die Intentionalität des Akteurs ins Spiel“ (Wievorka 2003: 202).

Wie unschwer an diesem Zitat zu erkennen ist, wird in Frankreich der Subjektbegriff noch immer stark politisiert, wohingegen die kulturelle Gedächtnisforschung in Deutschland stärker psychologisch ausgerichtet ist, was ihre Thematik nicht weniger politisch macht. Harald Welzer behandelt denn auch das hier vorgestellte Thema unter dem Aspekt des „kommunikativen Gedächtnisses“. Man kann zwar analytisch ein kulturelles und ein kommunikatives Gedächtnis unter-

scheiden, auf der Ebene der individuellen Biographie ist aber die Erinnerung stärker auf kommunikative Interaktionen angewiesen.

„Das kulturelle Gedächtnis ist in gewisser Weise ein geronnener Aggregatzustand des kommunikativen Gedächtnisses, dessen zentrale Eigenschaft in seiner Flüssigkeit besteht. Diese Formulierung sollte nicht zu wörtlich genommen werden, denn wie unser Bewusstsein und sein Handeln positiv oder negativ auch an das kulturelle Gedächtnis gebunden ist, so wird dieses durch kommunikatives Handeln an Stellen selbst wieder verflüssigt und verändert – was man sich am besten an den Gestaltwandlungen klarmachen kann, die der Holocaust in den letzten Jahrzehnten im kulturellen Gedächtnis erfahren hat“ (Welzer 2002: 221).

Welzers eigene empirische Forschungen stützen sich denn auch auf Familiengeschichten, die die Zeit des Nationalsozialismus thematisieren. Der Zusammenhang zwischen Familiengeschichte und politischer Geschichte ist bei dieser Thematik selbstverständlich groß und bietet vor allem die Möglichkeit, interdisziplinär vorzugehen, da das eigene Material mit dem der Geschichtswissenschaft, der Biographieforschung und der Oral History verbunden werden kann. Für die Gedächtnisforschung wiederum werden die kultur- und sozialwissenschaftlichen Zugänge mit neurologischen, entwicklungs- und sozialpsychologischen Theorien verknüpft.

Für die Erziehungswissenschaft ist die Theorie der Erinnerung von großer Bedeutung, da sie mit ihrer Hilfe die Individualentwicklung stärker mit der Sozialisierung des Individuums verknüpfen könnte. Sind die oben angebotenen Theorien zum kollektiven Gedächtnis geeignet, einen Prozess des individuellen Reflexivwerdens aufzuzeigen, kann Welzer auch das Säuglings- und Kleinkindalter in seiner Entwicklung einbeziehen. Die neuronale und kognitive Entwicklung des Gedächtnisses, so wird gezeigt, ist in hohem Maße erfahrungsabhängig und kommunikativ angelegt. Im so genannten Memory talk bietet die Bezugsperson des Kindes mit ihren Äußerungen und Fragen ein wichtiges Gerüst

für die Erinnerungsarbeit des Kindes (Welzer 2003: 96). Diese Arbeiten, die auf Wygotskis Theorie der Denk- und Sprachentwicklung von 1934 zurückgehen, bieten Anschluss für die weitere Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses.

„Das autobiographische Gedächtnis ist insofern kommunikativ, als es sich in Form eines Wandlungskontinuums über verschiedenste Ich-konkrete Interaktionssituationen herstellt und seine (fiktive) Einheit darüber realisiert, dass der Ich-Erzähler von allen Interaktionspartnern als authentischer und legitimer Ich-Erzähler, als Autobiograph, akzeptiert und bestätigt wird“ (Welzer 2003: 205).

Dies bedeutet für die Theorie der Sozialpädagogik die Bestätigung der Bedeutung von Anerkennung und Interaktion wie auch die der Möglichkeit, Individualität und Sozialität über die gesamte Lebensspanne des Menschen zusammenzubringen.⁵⁶

Wenn man Migration als besondere Form der Mobilität betrachten will, sollten die ersten Forschungen hierzu nicht außer Acht gelassen werden. Der politische Kontext und die Sozialstruktur der Gesellschaft, die sich als nationale betrachtet, sind hierbei besonders zu beachten. Nur so lassen sich Lernschritte der Sozialwissenschaften erkennen.

2. Mobilität und Sozialstruktur

Die erste größere Forschung zur Migration stammt aus dem Jahr 1885 von dem Engländer Ernest George Ravenstein (1834-1913). Er untersuchte mit statisti-

⁵⁶ Dass dies noch nicht ausreichend genutzt wird, sieht man z.B. darin, dass die Theorie Wetzlers in den Kanon der Interkulturellen Pädagogik Auernheimers nicht aufgenommen wurde. Auch Hormel/Scherr, die explizit Holocaust und Nationalsozialismus als exemplarisches Lernfeld einer Menschenrechtspädagogik ansprechen, kennen diese Arbeiten Wetzlers nicht.

schen Mitteln die Einwanderung von Iren nach England. 1872 hatte schon Karl Marx (1818-1883) im „Kapital“ eingehend die Entvölkerung Irlands durch Auswanderung in die Vereinigten Staaten von Amerika analysiert. Die Auswanderung war von den Bodenmagnaten gern gesehen, da durch den Wegzug der Ackerbau treibenden Kleinpächter deren Pachtland in Weideland umgewandelt werden konnte, umso höhere Erträge und Gewinne zu erzielen. Die Ideologie dazu lieferte der Malthusianismus, der davon ausging, dass Hunger und Elend allein durch die Überbevölkerung bedingt seien und durch Abwanderung diese Probleme verschwänden (Marx 2000: 645-657). Damit sind auch schon die Push- und Pull-Faktoren dieser irischen Wanderungsbewegung benannt. Die ersten soziologischen Theoriemodelle sahen in Analogie zum Gravitationsmodell der Physik Faktoren wirken, die zum einen als Druck (Push) empfunden wurden, den Herkunftsort zu verlassen und zum anderen als Sog (Pull) des Aufnahmeortes erschienen. Im Fall der irischen Einwanderung wären die Push-Faktoren die Armut, der Hunger und die mehr oder weniger nachdrückliche Vertreibung durch die englischen Bodenbesitzer, die Pullfaktoren die Aussicht auf materiellen Erfolg in den Wirtschaftszentren Englands und der USA.

Allzu genau scheint man die Gravitationstheorie allerdings nicht gekannt zu haben. Mit Gravitation ist die Kraft bezeichnet, die ein oder mehrere Körper auf Grund ihrer Masse aufeinander ausüben.⁵⁷ Im Migrationsfall wäre aber eher zu untersuchen, welche Kraft die Menschen zu Hause hält und welche Kraft sie zum anderen Ort zieht. Durch die schiefe Analogie hat sich die Soziologie in der Folgezeit einige Theorieprobleme aufgeladen, da sie damit die falsche Annahme nährt, dass, wenn der Sog nur groß genug ist, bei entsprechendem Druck es zu Auswanderung kommen muss. In der Regel bleibt aber der Großteil der Bevölkerung zu Hause und diejenigen, die den größten Druck auf Grund ihrer ökonomi-

⁵⁷ $F = \gamma \cdot m_1 m_2 / r^2$ lautet die Formel des Newtonschen Gravitationsgesetzes (F Betrag der Anziehungskraft, m_1 , m_2 Massen der beiden Körper, r Abstand der Massenmittelpunkte, γ Gravitationskonstante)

schen Situation spüren müssten, lassen sich vom Sog nicht mitreißen, da sie möglicherweise ihre Chancen in der fremden Welt ganz realistisch als zu schwach einschätzen oder einfach keine Möglichkeit haben, ihr Land zu verlassen. Auch wenn Petrus Han meint⁵⁸, dass Ravenstein keine schlüssige Theorie entwickelt habe, so ist doch deutlich, dass er von einem utilitaristischen Modell ausging, das den Nutzen vor allem an der Wirtschaft des betreffenden Ortes festmachte. Die Wirtschaftskraft dieses Ortes, sprich seine Industrie und seine Handelsmöglichkeiten, sind denn auch die entscheidenden Bedingungen der Migration. Kann beim Verweis auf die Push- und Pullfaktoren noch von einem individuellen Abwägen ausgegangen werden, so verlieren diese aber immer mehr an Bedeutung, folgt man der Logik von Ravensteins „Gesetzen der Migration“. Ravenstein trat Behauptungen entgegen, es gäbe keine Gesetzmäßigkeit in der Migration. Damit wäre ein rationaler Zugang zum Phänomen versperrt geblieben. Auch wenn man sie nicht als Naturgesetze bezeichnen kann, so wirkten doch diese sozialen Gesetze, die im Grunde ökonomischer Art sind, stark genug, um Prognosen zur Migrationsentwicklung abgeben zu können. Die seine Behauptung stützenden Daten gewann er durch den Zensus von 1871 und 1881 für Großbritannien und Irland. Eines seiner „Gesetze“ besagte, dass die ökonomische Anziehungskraft dort am wirksamsten sei, wo es die geographische Lage erlaube, dass sich ein Zentrum entwickeln könne und die Zugangswege die Distanz zum Umland leicht überbrücken ließen. Vor allem die „short-journey“-Migration sah Ravenstein als die entscheidende Migrationserscheinung an, die die Städte wachsen ließ. Dabei untersuchte er nur den jeweiligen Geburtsort und verglich ihn mit dem aktuellen Aufenthalt. So hat Migration nicht grundsätzlich mit dem Einwandern von Ausländern zu tun, sondern bezeichnet in diesem Fall die allgemeine Mobilität. Folglich waren für Ravenstein auch Menschen lokale Migranten, wenn diese nur in einem anderen Teil der Stadt oder des Kreises geboren wurden. Hier

⁵⁸ Han umreißt präzise die Prämisse Ravensteins, „dass der entscheidende Migrationsgrund der Wunsch der Menschen ist, ihre materiellen Lebensbedingungen zu verbessern“ (Han 2000: 39).

wirken sicherlich noch Vorstellungen von einer sesshaften Gesellschaft, die nur bereit war, temporäre Mobilität zu akzeptieren. Der lokale Migrant war und ist wie alle anderen Migranten aber vor allem ein homo oeconomicus bzw. ein homo faber. Die Nationalität war und ist nicht der entscheidende Faktor. So überrascht es auch nicht, dass Ravenstein die Migrantengruppe als die größte ausmachen konnte, die nur einen kurzen Weg (in der Regel über eine Stadt- oder County-Grenze gehend) zurücklegen musste. Die weiten Wege wurden seltener unternommen bzw. sie wurden über mehrere Stationen über mehrere Jahre hin bewältigt. Einen typischen Migrationsverlauf sah er von Irland aus über Liverpool, Cheshire, Stafford, Warwick, Northhampton, Buckingham nach London gehend. Vor allem London war der ökonomische Anziehungspunkt im Königreich und ist es bis heute geblieben.

Ravenstein sah somit einen Modernisierungsgewinn für Großbritannien durch die Migration nach England. Interessanterweise stellte er fest, dass die weibliche Migration zahlenmäßig größer war als die männliche. „This may surprise those who associate women with domestic life, but the figures of the census clearly prove it“ (Ravenstein 1885: 196).

Es konnte damit als erwiesen gelten, dass Mobilität zur modernen Gesellschaft dazugehörte und auch Frauenmobilität hierbei selbstverständlich mit einbezogen werden musste. Ravenstein ging zu Recht davon aus, dass in modernen Gesellschaften die Migration mit wachsender Wirtschaftskraft zunehmen würde.

Die Thesen Ravensteins wurden eifrig in der Royal Statistical Society diskutiert und auch mit anderen Migrationsgruppen und Ländern verglichen. 1889 legte Ravenstein eine zweite Studie vor, in der die Migrationsbewegungen in den europäischen und nordamerikanischen Ländern untersucht wurde. Strittig war vor allem neben statistischen Problemen die These, dass Migration in der Regel ein short-journey Phänomen sei und man verwies auf die Einwanderungsbewegungen in die USA und vor allem auf die sich ethnisch herausbildenden

Zugangsorte dort (Iren an der Ostküste, Deutsche und Skandinavier im mittleren Westen, der zu dieser Zeit vor allem noch zu besiedeln war). Dies ist in der Tat erklärungsbedürftig, der allein ökonomische Zugang ließ dieses Phänomen unerörtert. Interessanterweise findet sich bei Ravenstein ein Hinweis, der kurz das Individuum in den Blick nimmt. Bei der Auswertung der deutschen Daten, die dem Zensus von 1871 und der Statistik von 1885 entnommen wurden, zeigte sich, dass Berlin das wichtigste Zentrum der Absorption⁵⁹ der Migration war, aber zugleich war im Vergleich zu anderen Städten der Anteil von gebürtigen Berlinern, die außerhalb ihrer Geburtsstadt wohnten am höchsten. Ravenstein schlussfolgerte, dass die Großstädter die Möglichkeit der Migration stärker in Betracht zögen, wohl auch, da sie Mobilität schon innerhalb der Stadt gewohnt waren. An anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass die Frauen, die die langen Migrationswege auf sich nahmen, geborene Großstädterinnen waren. Dies deutet doch daraufhin, dass hier Lernschritte vorliegen, die Migration erleichtern und, wenn auch nicht unabhängig von der Sogwirkung der Ökonomie, die Lebensbewältigungsressourcen erhöhen.

Festzuhalten bleibt, dass Migration zur modernen Gesellschaft gehört und die Ökonomie sie bedingt wie auch auf sie angewiesen ist. Dies ist jedoch nicht unbedingt von der Industrialisierung abhängig, waren die Frauen bis ins 20. Jahrhundert hinein doch vor allem im Haushalt angestellt. Ökonomisch war es gleichgültig, welcher Nationalität oder Ethnie die Migranten angehörten. Dies sollte sich allerdings politisch bald ändern. Der Nationalstaat schafft für die Wirtschaft eines Landes optimale Bedingungen durch die Vereinheitlichung der Währung, der Maßeinheiten, der Zölle, der Steuern und nicht zuletzt die Möglichkeit der Protektion der einheimischen Wirtschaft. Man mag sich streiten, wieweit die Protektion gehen darf, dass sie aber erfolgreich sein kann, lässt sich schlecht leugnen (Hobsbawm 1977). Die Protektion erstreckte sich in den

⁵⁹ Mit Absorption ist hier noch kein Konzept von Integration gemeint, sondern vielmehr nur die Aufnahme von außerhalb der Stadt geborenen Menschen.

Anfangsjahren des kapitalistischen Wirtschaftens in Europa allerdings nur auf die nationale Wirtschaft und noch nicht auf den nationalen Arbeitsmarkt. In Frankreich wurden diesbezüglich ab 1893 erste protektionistische Maßnahmen ergriffen, indem neben der Meldepflicht für ausländische Arbeiter auch eine Gebühr erhoben wurde. In Deutschland gab es erst nach dem 1. Weltkrieg staatliche Maßnahmen, die die einheimischen Arbeiter vor der Konkurrenz aus dem Ausland schützen sollte (Bade 2000: 220f.).

In der Frage von Mobilität und Migration ließ der Nationalstaat die inneren Grenzen fallen um dann um so höhere nach außen aufzustellen. Durch die Freizügigkeitsgesetze konnten nun alle im Staate sich hinwenden, wo sie wollten, und sie konnten, wenn sie ihre Miete oder Pacht nicht zahlen konnten, auch weggeschickt werden. Damit waren aber auch der Willkür Tür und Tor geöffnet. Der Wegfall der Fürsorgeverpflichtung des Grundherrn und die noch nicht aufgebaute Fürsorge durch den Staat waren denn auch die größten Probleme, die durch die Pauperisierung großer Bevölkerungsteile entstanden. Wie diese gelöst werden konnten, hatte auch damit zu tun, wie auf die Mobilität der Menschen geantwortet wurde.

Bevor wir uns jedoch dieser Problematik zuwenden, soll noch der von Ravenstein außer acht gelassenen Frage der Ethnizität nachgegangen werden. Er hatte in seiner ersten Studie zwar irische, schottische und walisische Einwanderer in England ausgemacht und auch englische in Schottland, aber dies war ökonomisch nur von minderer Bedeutung. Für Großbritannien galt, dass zwar alle Untertanen der Königin waren, was jedoch nicht ausschloss, dass besonders die Iren vergleichsweise schlechter behandelt und angesehen waren.

In Deutschland gab es laut Ravenstein 1885 nur 0,93 % im Ausland geborene Menschen, aber ca. 40 % aller in Deutschland lebenden Menschen hatten ihre Geburtsstadt bzw. -kreis verlassen. Dies bedeutet, dass die deutsche Wirtschaft vor allem die einheimische Bevölkerung rekrutieren konnte, und nicht nur aus

ihrer näheren Umgebung. Es waren sehr wohl verschiedene Ethnien aus ihren angestammten Siedlungsgebieten abgeworben worden, vor allem in den ost- und westpreußischen Gebieten lebende Polen und Masuren wurden in die Städte des Ruhrgebietes gelockt.⁶⁰ Zwar ergriff Deutschland erst nach dem 1. Weltkrieg protektionistische Maßnahmen zum Schutz der einheimischen Arbeiter, es muss aber erwähnt werden, dass man schon seit 1890 aus sicherheitspolitischen Gründen Polen jenseits der Grenze die Einwanderung erschwerte, da man fürchtete, die Forderungen nach einem polnischen Nationalstaat fänden auch Anklang bei den Polen in Preußen (Bade 2000: 222). Dieser Generalverdacht gegenüber Polen traf denn auch die einheimischen Polen. Bis 1890 war die Sogwirkung der deutschen Wirtschaft jedoch nicht groß genug, die Auswandererquote übertraf immer noch die Einwandererquote, obwohl auch diese anstieg. Offenbar führte das ökonomisch rationale Kalkül nicht in jedem Fall zur Migration.

„Es ist allerdings keineswegs so, dass von einer besonders starken Auswanderung auf einen besonders hohen Arbeitskräfteüberschuss im heimischen Arbeitsmarkt geschlossen werden könnte. ... Viel spricht dafür, dass sich die Menschen gerade in Zeiten konjunkturellen Aufschwungs zunächst von der davon ausgehenden allgemeinen Mobilisierung anregen ließen und auch die nötigen Ersparnisse machen konnten“ (Ritter/Tenfelde 1992: 176).

⁶⁰ Durch den Ausbau des Eisenbahnnetzes konnten auch solche riesigen Entfernungen bewältigt werden. Aber um Menschen zu motivieren, bedurfte es auch der Anwerbung und der Information. Diese konnte ganz unterschiedlich aussehen. So wurde mancherorts Unterkunft versprochen oder Masuren wurde versichert, nicht mit Polen verwechselt zu werden. Aber vor allem konnte auf die schon ausgewanderten Verwandten als Informationsquelle und oftmals erster Ansprechpartner am Zielort gesetzt werden. Die Auswanderung brachte eine besondere Form des Anwerbers hervor, den Agenten und Schlepper, der vor allem am Profit orientiert war und nicht unbedingt am besten Service für seine Kunden. Das Einschleusen von Migranten ist dabei nur eine Variante dieses Gewerbes. Je höher die Einreisebeschränkungen umso größer kann der Profit ausfallen. Die Einwanderer gehen gezwungenermaßen ein immer größeres Risiko ein, auch das Risiko ihres eigenen Todes. Das Einschleusen ist heute ein weltweites Phänomen (Müller-Schneider 2001).

Die long-journey Migration setzt also neben dem Vorhandensein von Verkehrswegen und –mitteln vor allem Kenntnisse und Planung voraus, um die Reise bezahlen bzw. abarbeiten zu können. Das Abarbeiten war für die Einwanderer riskant, und ist es bei der illegalen Einwanderung bis heute, da stark ausbeuterische und willkürliche Maßnahmen eher die Regel als die Ausnahme darstellten (Bade 2000: 122ff.). Wenn aber bereits Mitglieder aus der Verwandtschaft - Familienbeziehungen wirken auch über Kontinente - ausgewandert waren, konnten die Zurückgebliebenen mit Geldtransfers rechnen, die ihnen wiederum die Reise gestatteten. Die Transferleistungen stärkten aber nicht nur die Ausreisewilligen, sondern auch die Wirtschaft der Herkunftsländer.

Um aber das Migrationsprojekt erfolgreich angehen zu können, bedurfte und bedarf es auch der Risikoabschätzung durch die Migranten. So wird heute der Migrant zum Anwender moderner Planung und Informationsverarbeitung, der auch Netzwerke zu nutzen weiß, oder sein Migrationsprojekt scheitert bzw. führt ihn in Lebensbewältigungskrisen.

Es erscheint nur folgerichtig, zunächst auf familiäre Bindungen oder auch weitläufigere Bekanntschaften zurückzugreifen. Um einigermaßen sicher zu sein, in der Fremde eine erste Unterkunft zu bekommen, wurden und werden diese gerne benutzt. So erstaunt es nicht, wenn sich auf diese Weise ethnisch homogene Gebiete im Aufnahmeland bilden. Für die deutschen Einwanderer in den USA wurde festgestellt: „Hier fanden die Immigranten ein praktisch alle Ansprüche abdeckendes institutionelles Netz vor, Für den neu ankommenden Einwanderer waren sie eine notwendige und willkommene, ihm in einer sonst fremden Umwelt Sicherheit gebende Auffangstation“ (Keil 1984: 404). Unter der Fragestellung der Integration ist interessant, wie mit der Separierung umgegangen wird und ob die Schaffung ethnisierter Räume hinderlich oder förderlich für die Integration ist. Denn zuvorderst bieten sie eine Integration in ein lokales Gemeinwesen. 120 Jahre nach Zuzug der polnischen und masurischen Einwanderer in

das Ruhrgebiet kann man leicht von einer gelungen Integration sprechen, die Nachkommen sind assimiliert und in einer Vielzahl der Fälle ist die Familiengeschichte als Einwanderungsgeschichte nicht mehr präsent. Aber wie konnte dies gelingen?

Die Mobilität und damit die Migration war den Zeitgenossen alles andere als eine Selbstverständlichkeit, die man als Fortschritt zu begrüßen hätte. Auch war das antipolnische Ressentiment in der Bevölkerung wie in der Politik des Kaiserreiches groß (Bade 2000: 222ff.). Die Moderne war vielen, und darunter auffallend vielen Pädagogen, suspekt. Gerade die Mobilität der Menschen ließ sie beklemmendes erahnen:

„Wir leben in einer Zeit des Entwurzelns. Die Zusammenhäufung der Menschen in den Industriezentren und die Entvölkerung des platten Landes, das Hin- und Herfließen je nach der wechselnden Arbeitsgelegenheit und die Mietskaserne der Großstädte, der Bodenwucher und das Schlafstellenunwesen – eins hängt fest mit dem andern, und das Resultat all dieser großen umfassenden Tatsachen ist die Heimatlosigkeit der Menschen“ (Wolgast 1913: 24).

Diese Aussage von Heinrich Wolgast war noch lange nicht der Abschluss eines umfangreichen Diskurses um Verwahrlosung und Entwurzelung.⁶¹ Die sozialen Probleme, die hier angesprochen wurden, waren unzweifelhaft vorhanden. Aber es haftete dem auch ein gewisses Ressentiment gegenüber der Großstadt an, welches die Pädagogik seit Rousseau mit sich führt. „Die Stadt ist der Schlund, der das Menschengeschlecht verschlingt. Nach einigen Generationen geht die Rasse zugrunde oder entartet“ (Rousseau 1970: 151). Der Stadtbürger Genfs mag dies nicht so radikal empfunden haben, wie er es ausdrückte, und es ist sicherlich im Kontext seiner Gesellschaftskritik einzuordnen, aber vom Gedankengang, dass

⁶¹ Die USA wurden als Land der Ein- und Binnenwanderung als das Land der Entwurzelung schlechthin bezeichnet, so z.B. Marie Baum in ihrer „Familienfürsorge“ von 1927.

der Moloch Großstadt seine Kinder fraß, konnten sich viele, auch kritische Geister nicht befreien.⁶²

Andererseits zeigte sich in den Problemen, die die neuen Stadtbewohner bewältigen mussten, dass sie noch nicht die Träger moderner Lebensplanung waren, denn die althergebrachten Muster der Lebensführung ließen sich nicht mehr umstandslos anwenden. Die Schwierigkeit bestand auch darin, dies überhaupt zu reflektieren, d.h. zu lernen. Auf der anderen Seite hatten die Städte noch nicht gelernt, mit diesen neuen sozialen Problemen umzugehen. Dies zeigte sich besonders im Umgang mit den Armen. Die Armenpflege war noch ganz von der immobilen Gesellschaft geprägt. Man war bereit, seine eigenen Armen zu pflegen. Dies gebot die christliche Pflicht der Nächstenliebe, aber die Armen aus der Fremde wurden wieder zurückgeschickt. In Deutschland wurde diese Praxis in der Debatte um das Unterstützungswohnprinzip diskutiert, welches das traditionelle Heimatprinzip ablösen sollte. Das Deutsche Reich hatte bei seiner Gründung das Gesetz des Unterstützungswohnsitzes vom Norddeutschen Bund übernommen und damit das rationellere Verwaltungsprinzip der Armenfürsorge. Allerdings bestanden für die süddeutschen Länder und Elsass-Lothringen zeitweise Sonderregelungen. Bayern konnte sich als letztes Land erst 1916 zum Inkraftsetzen des Unterstützungswohnsitzgesetzes (UWG) entschließen. Dies bedeutete folglich, dass Bayern und Elsass-Lothringer, obwohl Reichsbürger, Ausländer im Sinne des UWG waren (Reidegeld 1998: 276). Hatte bis dahin bei der christlichen Armenfürsorge in Städten und Gemeinden den eigenen Armen mehr oder weniger geholfen werden können, wurde die Not durch die Mobilität der so genannten Wanderarbeiter und die Verschiebung ganzer Dörfer in die Ballungszentren der Schwerindustrie immer größer. Die Armen zurück in ihre Heimat zu schicken, wie es vor allem in Süddeutschland praktiziert wurde, war

⁶² Da Pädagogen in der Regel keine Statistiken lasen, hätten sie sich möglicherweise um 1900 durch die Heeresstatistik bestätigt fühlen können. Der überwiegende Teil der

organisatorisch bei größerer Zahl auch nicht zu bewältigen. So stellt Reidegeld zu Recht fest, dass die Freizügigkeit armenrechtlich unterfüttert wurde. „Die Verpflichtung zur Armenpflege und der entsprechende Anspruch wird zu einem Recht, das den Staatsbürger ‚überall hin‘ begleitet, mobil ist, wie er selbst“ (Reidegeld 1998: 280). Wie die neuere Geschichtswissenschaft feststellt, waren die politischen Motive, die für Regelungen im Ausländerrecht bzw. Einbürgerungsrecht wichtig waren, vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Gemeinden ebenso wie die Staaten versuchten, die eigene Verantwortung für die nichtsesshafte Armenbevölkerung zu begrenzen (Fahrmeier 2000).⁶³ Wo die Armenfürsorge diese Verantwortung nicht abschieben konnte, war sie gezwungen, rationeller zu werden. Die Einführung und Durchsetzung des Elberfelder Systems von 1852 und seine Weiterentwicklung in das Straßburger System von 1906 waren hierbei Meilensteine (Sachße/Tennstedt 1988). War diese Tätigkeit ganz dem alten Wohlfahrtsdiskurs der Kameralisten entnommen, mit einer rationalen und effektiven Verwaltung für die Wohlfahrt des Volkes zu sorgen, so waren die volkserzieherischen Motive von der christlichen Bekämpfung der mit der Armut einhergehenden Unsittlichkeit der Armen gespeist (Mollenhauer 1959).

Tauglichen kam vom Land. Die städtische Lebensweise war zumindest gesundheitsgefährdend einzuschätzen (Sachße/Tennstedt 1988: 29).

⁶³ Die Einbürgerung in einen deutschen Staat war auch für das Deutsche Reich entscheidend, da die primäre Staatsangehörigkeit die des Einzelstaates war. Daraus ergab sich sekundär die Reichsangehörigkeit, also ähnlich wie in der Gegenwart die Bürger der Einzelstaaten der Europäischen Union Bürger der EU sind. 1913 wurde das ethnische Abstammungsprinzip im Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz kodifiziert, um deutschstämmigen Auswanderern den Wiedererwerb der deutschen Staatsangehörigkeit zu gewähren. Erst 1934, also zu Zeiten des Nationalsozialismus, wurde die deutsche Staatsangehörigkeit reichseinheitlich festgelegt und das Abstammungsprinzip endgültig legitimiert.

Die Städte sahen sich nun aber vor Aufgaben gestellt, die mit einer Naturkatastrophe verglichen wurden.

„Binnenwanderung in dem Ausmaße, wie sie innerhalb weniger Jahrzehnte durchgeführte Verpflanzung von Millionen Arbeiterfamilien aus dem Osten nach dem Westen darstellt, sind wie eine Art Naturkatastrophe, wie ein Murgang, dessen gewaltsames Vordringen man nur eben mühsam in Schranken zu halten vermag. Was bedeuten etwa allein die Schul- und Armenlasten für eine solchesprunghaft anwachsende Gemeinde!“ (Baum 1927/1951: 141).

Von einer Integration der Neuankömmlinge durch die Armenfürsorge konnte aber nicht gesprochen werden, da man in der Regel mit Bezug der Armenunterstützung bürgerliche Rechte verlor. Entscheidender für die Integration der Arbeiter waren die Sozialversicherungsgesetze, die unabhängig vom Wohnort und von der persönlichen Lebensführung griffen – in der Armenfürsorge galt lange Zeit, dass die selbstverschuldete Armut keinerlei Unterstützung verdiente. Generell war mit Sozialversicherung und einer auf das Wohnortprinzip angewandten Armenfürsorge ein erster Lernschritt der Gesellschaft getan, wie mit der Mobilität der Menschen umgegangen werden konnte ohne die Funktionalität der Wirtschaft zu gefährden. Die andere Seite war aber, dass ganze Landstriche ihre Einwohner verloren und somit auch deren Arbeitskraft.⁶⁴ Verlor man zunächst einen großen Teil an die einheimischen Industriestädte, ging Deutschland nach dem 1. Weltkrieg zunächst eine große Zahl durch Auswanderung verloren. Dies machte nicht nur der Politik Sorge, sondern ließ in der Wissenschaft den Ruf laut werden, ein Institut für das Auslandsdeutschtum schaffen zu wollen. Man wollte sich auch um die deutsche Kultur jenseits der politischen Grenzen kümmern. Deshalb wurde am 18. August 1918 in Berlin der „Bund der Auslandsdeutschen“

⁶⁴ Ähnliches erleben wir in Deutschland zurzeit auch, insbesondere in Ostdeutschland. Seit der politischen Wende haben alle neuen Bundesländer an Einwohnerzahl abgenommen, manche Gemeinden sogar drastisch, z.B. verlor Bernburg in Sachsen-Anhalt von 78000 13000 Einwohner.

gegründet, der als Interessenvertretung der Auslandsdeutschen vor allem in Europa gedacht war. Er übernahm auch Entschädigungsleistungen an Deutsche, die in den neuentstandenen Staaten Polen und Tschechoslowakei nach dem Ersten Weltkrieg durch staatliche Maßnahmen Besitz eingebüßt hatten (Graml 1997: 408). 1925 wurde in München die „Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums“ gegründet. Eine der ersten Schriften, die hieraus hervorgingen, stammte von Karl Thalheim 1926. Die Auswertung der deutschen Auswanderstatistiken wie auch mancher Zielländer ergaben Verluste nach Übersee, vor allem in lateinamerikanische Länder, wie aber auch in die westlichen und nördlichen Nachbarländer. Man konnte Wanderungen, die zeitlich begrenzt waren, vor allem von Frauen feststellen. Diese pendelten zwischen Deutschland und dem Ausland auf der Suche nach einer Anstellung hin und her. Thalheim wies daraufhin, dass mit dem Ausbau der Bahnhofsmissionen insbesondere zwischen Holland und Deutschland ein wichtiger Schritt getan wurde, um diesen Frauen auf ihrem Weg Hilfe anbieten zu können und sie vor sittlicher Verwahrlosung zu schützen (Thalheim 1926: 41). In der Tat waren die ersten Bahnhofsmissionen am Ende des 19. Jahrhunderts in den Ballungsräumen geschaffen worden, um vor allem Mädchen und jungen Frauen zu helfen, die sich vom Land kommend als Dienstmädchen in der Stadt verdingen wollten (Rensch 1988). Getragen wurden sie von der evangelischen und katholischen Kirche, wahrscheinlich waren sie auch die ersten ökomenischen Einrichtungen, da man durch das Faktum des Wanderns nicht mehr streng nach evangelischen und katholischen Gebieten unterscheiden konnte. Die Bahnhofsmissionen boten nicht nur Unterkunft an, sondern übernahmen teilweise die Vermittlung von Stellen, damit die Mädchen auch in einem Haushalt und nicht im Bordell landeten.⁶⁵ Ab 1924 übernahm diese Aufgabe der Vaterländische Frauenverein. Erst mit dem Gesetz über „Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ von 1927 gab es

⁶⁵ Was ihnen im Haushalt widerfuhr, war aber dem öffentlichen Blick verborgen. Die Ausbeutungsverhältnisse dürften erheblich gewesen sein.

eine reichseinheitliche Arbeitsvermittlung, die staatlicherseits die private Wohltätigkeit ablöste. Nunmehr war für alle Arbeitssuchenden die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung zuständig. So übernahm der Staat auch die Gewähr dafür, dass keinem Arbeitssuchenden eine sittenwidrige und ausbeuterische Arbeit angeboten wurde. Dies bedeutete eine Risikominderung für Wandernde, insbesondere für Frauen.

Für Deutschland blieb lange Zeit diskursbestimmend, dass durch den verlorenen Krieg deutsche Siedlungsgebiete und durch die Auswanderung deutsche Arbeitskräfte verloren gegangen waren. Thalheim wies daraufhin, dass nach dem Krieg nicht mehr allein die wirtschaftlich Überflüssigen das Land verließen, sondern auch Industriearbeiter, Ingenieure und Chemiker, also hoch qualifizierte Menschen (Thalheim 1926: 91). Für Deutschland schien es dann umso wichtiger, die „Fürsorge für die Deutscherhaltung der Auswanderer“ ins Auge zu fassen (Thalheim 1926: 112). Der Hintergrund bildete dabei immer die Hoffnung auf Rückwanderung, auch um fremde Arbeitskräfte nicht zu benötigen. So erschien jede Assimilierung Deutscher in den Einwanderungsländern für Deutschland als nationalpolitische Katastrophe.

Wenn in Deutschland die Strategie erfunden wurde, dass die Pflege des Deutschtums im Ausland die Rückkehroption stärke und im nationalen Interesse liege, muss man davon ausgehen, dass andere Nationalstaaten eine solche Strategie auch verfolgten und verfolgen.

In England zu Zeiten des Empires hatte man solche Befürchtungen nicht. Allerdings galt es auch hier die Mobilität der Menschen durch geeignete Maßnahmen zu sichern. Das englische Sozialsystem entwickelte sich ähnlich dem Deutschen, wobei Utilitarismus und Evolutionismus eine stärkere Rolle spielten (Pinker 1992), und auch die Debatten um die Unsittlichkeit der Armen wurden von erzieherischen Kräften geführt (Müller 1991). Kann man aber weder in England noch in Deutschland diese Debatten als erziehungswissenschaftlich verstehen, ist

die vorgestellte Arbeit Ravensteins doch noch keine Soziologie moderner Gesellschaften, allerdings ist der Blick auf die Migration als etwas schon im 19. Jahrhundert Selbstverständliches als wichtige Erkenntnis festzuhalten.

Der Staat erscheint zum einen als Protektor der Wirtschaft, zum anderen will er, vor allem in Deutschland, die Kultur der Auswanderer wahren, um sie wieder zurück zugewinnen. Die Kultur der Einwanderer wurde entweder gar nicht oder nur negativ bewertet. So sprach auch Max Weber von „slawischen Arbeitskräften, deren aus niedrigem Kulturniveau resultierende Anspruchslosigkeit eine existentielle Bedrohung deutscher Arbeitskräfte im Kampf um Lohn- und Arbeitsbedingungen darstellte“ (Bade 2000: 221).

Bildung schien generell nicht von Nöten. Die Forderungen nach Bildung für die Arbeiterschaft, die ersten sozialpädagogischen Forderungen, waren genauso national bestimmt wie der „Kampf um Lohn- und Arbeitsbedingungen“. Integration wurde nicht thematisiert, bestenfalls ökonomisch gewährt, eine kulturelle oder soziale fand nicht statt. Die deutsche Arbeiterbewegung forderte die soziale Integration und die Teilhabe am politischen und ökonomischen Leben nur für sich und sah sich durch die Einwanderer eher bedroht. Sie definierte zwar den Ausschluss ihrer Klasse von der Bildung nicht kulturell, sondern politisch, konnte ihre Forderungen aber noch nicht für alle Arbeiter formulieren.

Kollektive Lernprozesse lassen sich noch nicht erkennen, sie wurden daher auch nicht problematisiert. Ökonomie wurde als bestimmende Macht der Ein- und Auswanderung von allen Diskursteilnehmern wahrgenommen; Fremde wurden als solche gekennzeichnet und der Hinweis auf ihre kulturelle Minderwertigkeit zeigte erste Ansätze von Rassismus.

Festzuhalten gilt: Migration ist immer unter dem Aspekt der Mobilität zu betrachten. Diese bringt ebenso organisatorische Schwierigkeiten mit sich wie sie auch die Frage der sozialen Ungleichheit und ihrer Aufhebung neu stellt. Aus-

wanderung ist im Grunde nur ein Aspekt der Wanderungsbewegung, der aber nationalpolitisch zunehmend kritisch beäugt wird. Wenn wir uns den gesellschaftlichen Folgen der Migration zuwenden, finden wir Untersuchungen dazu frühestens in den USA nach dem 1. Weltkrieg. Erst diese können denn auch mit Fug und Recht Soziologie genannt werden. Inwiefern sie sozialpädagogisch relevant sind, wird sich erweisen.

3. Die Rolle der Migrationsoziologie

3.1 Die klassischen migrationssoziologischen Zugänge

Migration unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Gesellschaft zu betrachten, kommt der Frage nach den kollektiven Lernprozessen schon sehr nahe. In der Soziologie wird Migration eng mit der Moderne in Verbindung gebracht. So scheint sie als Wissenschaft prädestiniert, die sozialwissenschaftliche Reflexion der Integration von Migranten leisten zu können. Waren die Untersuchungen Ravensteins noch bevölkerungswissenschaftlicher Art, so konzentrierten sich die amerikanischen Sozialwissenschaftler der Chicagoer Schule in der 1920er Jahren mehr auf den Integrationsaspekt. Robert E. Park (1864-1944), der bei John Dewey (1859-1952) in Chicago und bei Georg Simmel (1858-1918) in Berlin studiert hatte, gilt als Begründer der Chicagoer Schule, nicht nur, weil er das Sociology Department an der Universität Chicago gegründet hatte, sondern vor allem durch seine Arbeiten zur Stadtentwicklung und zum Stadtleben. Der wichtigste Partner hierbei war Ernest W. Burgess (1886-1966). Beide gelten als Klassiker der Stadt- und Migrationssoziologie. Es sind bis heute vor allem die Städte, die sich dank Migration zu Metropolen entwickeln, die Integrationsleistungen zu erbringen haben.

Die USA in den 1920er Jahren

Chicago hatte im Jahr 1840 eine Einwohnerzahl von 4470 Menschen, 1880 war es mit über einer halben Million zu einer Großstadt gereift und hatte auf seinem Höhepunkt im Jahr 1930 3,4 Millionen Einwohner und war damit zur zweitgrößten Stadt Amerikas nach New York angewachsen. Das Wachstum hatte rasend schnell stattgefunden und immer mehr Einwanderer strömten in die wirtschaftlich prosperierende Stadt. Aber die Einwanderer waren nun andere als die bisher angekommenen. Diese zweite Immigrantenvelle von 1896 bis 1921 unterschied sich dadurch von der ersten, in der vorwiegend Briten, Iren, Nordeuropäer und Deutsche einwanderten, dass nunmehr vor allem Slawen, Italiener und Juden aus dem Zarenreich und den östlichen Gebieten Österreich-Ungarns kamen. Diese Einwanderergruppen wurden nicht immer positiv aufgenommen.⁶⁶ Sie galten einer schon früher eingewanderten Gruppierung, die sich selbst „natives“ nannte, als minderwertig. Diese eindeutig rassistische Strömung kreierte für sich zur besseren Abgrenzung von den anderen einen neuen Menschentyp, den Kaukasier.

Der erste Anthropologe, der davon ausging, dass die Menschheit ihren Ausgang im Kaukasus genommen hatte, war Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), der auch als Begründer der naturwissenschaftlichen Anthropologie gilt. Die Kaukasier waren als die ursprüngliche menschliche Rasse seiner Ansicht nach auf dem Weg der Degeneration in verschiedene andere Rassen aufgespalten worden. Die Klassifikation der Rassen legte er 1776 in seinem Werk „*De generis humani varietate nativa liber*“ vor. Unter Kaukasiern verstand Blumenbach allerdings alle

⁶⁶ Um 1850 hatte es allerdings schon Vorbehalte gegenüber Katholiken, insbesondere gegen irische Katholiken gegeben. Die sogenannten „natives“ bekämpften diese Neueinwanderer teilweise bis aufs Messer (In den USA findet sich die Reflexion darüber vor allem im Bezug auf die Gewalt, die sich in diesen Auseinandersetzungen Bahn brach, so vor allem im Filmepos „Gangs of New York“, einem Film von Martin Scorsese aus dem Jahre 2000. Scorseses Arbeiten beschäftigen sich häufig mit der Gewalt in der amerikanischen Gesellschaft).

Europäer, „... von mehr oder weniger weißer Farbe ... [mit einer] nach den europäischen Begriffen von Schönheit musterhaftesten Schädel- und Gesichtsform“ (Blumenbach 1825: 55).⁶⁷

Dieser Menschentyp, den die amerikanischen Einwanderungsbehörden der 1920er Jahre im Blick hatten, hatte mit den tatsächlich im Kaukasus lebenden Menschen allerdings wenig zu tun. Der kaukasische Typ galt als nämlich hellhäutig, blond, blauäugig. Germanisch konnte er nicht genannt werden, da er auch Franzosen und Polen umfasste, Südeuropäer, vor allem Italiener, allerdings eindeutig ausschloss. In Amerika war der Begriff Kaukasier somit positiv konnotiert und findet bis heute noch Verwendung, in Russland war und ist er seit der Auseinandersetzung mit Tschetschenien stark negativ konnotiert, hier verbindet man mit diesem Begriff eher dunkelhäutige Weiße mit dunklen Augen und schwarzen Haaren. Gab es auch vorher in den USA schon, vor allem gegen Chinesen gerichtete, Einwanderungsbeschränkungen, wurde die Einwanderung der Nicht-Kaukasier durch den „Quota Act“ 1921 und durch den „National Origins Act“ von 1924 erheblich eingeschränkt (Bade 2000: 263f.).⁶⁸ Dies hatte allerdings nicht zur Folge, dass die italienische Community in den Städten Amerikas abnahm. So entstand z. B. eine italienische Kolonie in Chicago, die als ein Mosaik aus sizilianischen Städten bezeichnet wurde. „Larrabee Street ist ein kleines Altaville, die Leute in der Cambridge Street stammen aus Alimena und Chiusa Sclafani, die Bewohner der Townsend Street aus Bagheria und die der Milton Street aus Sambuca-Zabut“ (Zorbaugh 1929: 164).

⁶⁷ Es ist leicht erkennbar, dass hier eine eurozentristische Sicht vorliegt. Die heutige Anthropologie geht davon aus, dass der Mensch sich von Afrika aus entwickelte.

⁶⁸ Per Tabelle sind die amerikanischen Einwanderungsgesetze gut bei Treibel dokumentiert (Treibel 1999: 49). Für unseren Zusammenhang ist auch der von 1924 stammende „Oriental Exclusion Act“ noch wichtig, der die Einwanderung von Chinesen und Japanern verhindern sollte, die vor allem nach Kalifornien einwanderten. Dieser war nicht nur rassistisch motiviert, sondern auch machtpolitisch, da man den Einfluß der Asiaten im Pazifik fürchtete. Bezeichnenderweise wurde er mitten im Krieg gegen Japan 1943 für Chinesen aufgehoben.

Unter diesen Bedingungen hatten sich in Chicago Settlementbewegung und „Social Work“ entwickelt. Jane Addams (1860-1935), spätere Friedensnobelpreisträgerin, hatte schon 1889 mit Ellen Gates Starr das „Hull-House“ gegründet⁶⁹, welchem kulturelle und soziale Einrichtungen angeschlossen waren und in diesen bis zu 20000 Menschen in der Woche erreicht werden konnten (Müller 1991). Das Settlement, die Nachbarschaftshilfe, richtete sich direkt an die Immigranten, die mit viel Hoffnung nach Amerika kamen, aber unter unwürdigen Verhältnissen leben und arbeiten mussten. Ihre Kinder waren unversorgt. Jugendkriminalität und Prostitution waren die sozialen Folgen, Straßenkriminalität war alltäglich. In der Schule lernten diese Kinder nichts, da sie kein Englisch verstanden. „Social Work“ hatte damit eine Integrationsaufgabe par excellence. Gleichzeitig war es, obwohl aus Europa importiert, eine zutiefst amerikanische Institution geworden, wie die Theoretiker der Chicagoer Schule behaupteten: „All the manifestations of modern life which are peculiarly urban – the skyscraper, the subway, the department store, the daily newspaper, and social work – are characteristically American“ (Burgess 1925: 47).

Allerdings wurde das Konzept des Settlement auch kritisch hinterfragt: „Can settlement and social centers expect to hold back the tide of the forces of city life?“ (Burgess 1925: 151). Denn die Stadt selbst war viel mobiler geworden, die Freizeit und auch das Laster wurden nicht mehr in örtlichen Lokalen gesucht, sondern weit weg von der kontrollierenden und steuernden Nachbarschaft. „But the social forces of city life seem, from our studies, to be destroying the city neighbourhood“ (Burgess 1925: 154).

Es galt nun Stadtentwicklung und die Integration der Neueinwanderer zu untersuchen. Park und Burgess brachten mit Roderick McKenzie 1925 ein Werk mit dem lapidaren Titel „The City“ heraus, in dem vor allem mittels Feldbeschrei-

⁶⁹ Jane Addams hatte in London das Settlementprojekt von Barnett, die „Toynbee Hall“, kennengelernt und beschlossen, dies in den USA umzusetzen.

bung das soziale Leben und Handeln erfasst wurde. Der berühmteste Aufsatz darin ist wohl der von Robert Park zum Hobo, dem städtischen Obdachlosen. Park untersuchte hierbei die Beziehung zwischen dem lokalen Umherstreifen und der Mentalität der Obdachlosen Chicagos. Migrationssoziologisch interessanter war die Beobachtung von Burgess, wie die verschiedenen eingewanderten Ethnien sich in den Stadtregionen verteilten, im Laufe der Zeit in der Stadt weiter wanderten und neue ethnische Gebiete schufen. Darin konnte sich auch der soziale Aufstieg ethnischer Gruppen dokumentieren, d.h. weg aus dem Zentrum der Stadt mit seinen Slums hin zum Stadtrand mit seinen Bungalows. 1926 entwickelte Park den so genannten Race-relation-cycle, der als ein klassisches Konzept der Assimilation anzusehen ist. Er ging davon aus, dass die Begegnungen der Ethnien⁷⁰, wenn sie zum ersten Mal face to face-Interaktionen seien, einem bestimmten Ablauf folgten. In der ersten Stufe nahmen die Ethnien Kontakt auf, der zumeist friedlich und informationshalber stattfinde. Die zweite Stufe sei von Wettbewerb und Konflikt geprägt. Dabei gehe es um Berufspositionen, Wohnungen, führe zu räumlicher Segregation und zum Auffinden von Beschäftigungsmöglichkeiten und könne auch zu Unruhen und Diskriminierung untereinander führen. Die dritte Stufe, von Park Akkomodation genannt, zeige eine Akzeptanz der Strukturen, die sich in der zweiten Phase herausgebildet hätten. Die ethnische Arbeitsteilung nehme zu, eine differenzierte Benachteiligung finde statt und Segregation und Diskriminierung seien fortgeschritten. Die vierte Stufe führe dann zur Assimilation, die ethnischen Gruppierungen vermischten sich mit der Mehrheitsgesellschaft. Die ethnische Dimension wie auch ethnische Identifikationen lösen sich in dieser letzten Phase nach Park auf (Park 1926). Letzteres war wohl vor allem Wunschdenken, ein anderes Ziel war nicht denkbar. Im Grunde transportiert dieses letzte Ziel die Ideologie des „melting pot“. Es bildet sozusagen die Gegenposition zur damaligen rassistischen, mit eugenischen Argumenten

⁷⁰ Auch wenn Park von Rasse spricht, genauso wie von Neger, so ziehe ich es vor, dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend und auch um der Exaktheit willen von Ethnien und von Schwarzen zu sprechen.

ausgestatteten Einwanderungspolitik, die innenpolitisch zu einem „Krieg gegen die Schwachen“ ausartete (Black 2003).

Schon 1921 hatten Park und Burgess in ihrer Soziologie ein Modell entwickelt, das als Sozialökologie bezeichnet werden kann (Treibel 1999: 88). Die Interaktionsformen zwischen Menschen werden mit den Begriffen Wettbewerb, Konkurrenz und Konflikt beschrieben, so dass es nicht verwundern kann, dass sie auch auf ethnische Beziehungen angewandt werden. Allerdings bekommen die Ethnien somit einen Subjektstatus a priori zugebilligt, den sie möglicherweise erst durch die sozialen Auseinandersetzungen erwerben. Interessant ist aber bis heute, wie der Umgang mit diesen Konflikten, die scheinbar unvermeidlich sind, gedeutet wurde. Das Phasenmodell von der Akkomodation zur Assimilation ist sicher zu einfach, wobei Park und Burgess schon 1921 davon ausgingen, oder besser gesagt, hofften, dass die Assimilation erst von der zweiten oder dritten Generation erreicht werde, selbst wenn diese dies wollten. Die Autoren gingen also davon aus, dass die Assimilation quasi hinter dem Rücken der Akteure stattfinde, insbesondere wenn sie zu einer gemeinsamen Sprache finden. Somit konnte Assimilation sowohl als politisches Ziel wie auch als eine Art sich vollziehende soziale Gesetzmäßigkeit betrachtet werden. Politisch wäre es demnach nur möglich, diesen Vorgang zu fördern oder zu hemmen. Aufgehalten werden konnte es nach Park und Burgess nicht.

Halten wir fest: Die Konzentration dieses Theorieansatzes liegt auf der ethnischen Auseinandersetzung, die allerdings in der Assimilation aufhebbar erscheint. Die Annahme, dass Auseinandersetzungen, die sozial bedingt sind, durch kulturelle und identifikatorische Angleichung verschwinden, scheint die soziologische Betrachtung aufzuheben und in eine pädagogische Zielsetzung umzuschlagen. Die Chicagoer Schule ist zwar einer Soziologie als Aufklärung verpflichtet, dabei fällt jedoch auf, dass der politische Kontext der eigenen Soziologie fehlt, obwohl man im Grunde doch politisch Position bezieht. Weiter

fällt auf, dass die Gesamtgesellschaft relativ unbeobachtet bleibt. Was müsste sie lernen, damit das von Soziologen aufgestellte pädagogische Ziel der Assimilation erreicht werden könnte? Der Hinweis, dass Assimilation ohnehin passiere, deutet daraufhin, dass es eine Entwicklung geben muss, die aber der Gesellschaft verborgen bleibt und sich damit allerdings auch der Reflexion entzieht. So finden leider keinerlei Lernschritte statt. Eine solche Gesellschaft lernt nicht, sondern sie folgt einer als unumkehrbar gedachten Stufenfolge. Das diese Stufenfolge nur ein Konstrukt ist, fällt den Konstrukteuren nicht auf. Wichtig bleibt, dass Kollektivorientierung und Interaktionen genauso beachtet werden, wie Milieu, Entwicklung und moralisches Handeln in einen Zusammenhang gebracht werden müssen.

Israel in den Anfangsjahren

Den politischen Kontext stets im Blick behaltend ging die migrationssoziologische Untersuchung von Shmuel Eisenstadt vor. Sein Untersuchungsgegenstand war Israel in den 1950er Jahren. Der Kontext ist klar umrissen: Die Staatsgründung Israels am 14. 5. 1948 hatte die zionistische Idee eines Staates der Juden Wirklichkeit werden lassen. Israel und viele seiner politischen Führer waren noch von der sozialistischen Gemeinschaftsidee des Kibbuz durchdrungen (Konrad 2000).⁷¹ Die Einwanderung regelte das so genannte Rückkehrgesetz von 1950, „demzufolge jeder Jude, abgesehen von schwer straffällig gewordenen, nach Israel kommen und sich dort niederlassen kann“ (Eisenstadt 1992: 257).⁷²

Eisenstadt wollte aber nicht allein diese Einwanderung in den neuen Staat und die Nationenbildung analysieren, sondern generell Aussagen zu Migration und Absorption von Immigranten in modernen Gesellschaften treffen (Eisenstadt 1954: IX). So verglich er auch seine Ergebnisse mit denen anderer Studien in

⁷¹ Die Kibbuzim nahmen allerdings relativ wenig neue Einwanderer auf. In den Anfangsjahren fanden sich viele Einwanderer in Auffanglagern wieder, den Maabarot.

Europa und den USA. Mit Eisenstadt können wir zum ersten Mal Migration stärker als ein Projekt menschlicher Handlungen in der Gesellschaft analysieren. So beachtete Eisenstadt vor allem auch die Motivbildung zur Migration. Die bis dahin objektiv wirkenden Push-Faktoren konnten so stärker an das Subjekt zurück gebunden werden. Das Modell von Push- und Pull-Faktoren ist im Grunde nur ein simples duales Modell, welches einen Vergleich zwischen zwei Ländern gestattet, aber in der Regel scheint der Sog immer stärker als der Druck. Die Ausnahme bilden Krieg, Flucht und Vertreibung. Bei der Motivbildung kann feiner analysiert werden. Vor allem ist sie nicht mit dem Entschluss zum Aufbruch aus dem Heimatland abgeschlossen, sondern verdichtet sich zur gedanklichen Vorwegnahme der Verbesserung der eigenen Lebenslage, die jedoch immer wieder angezweifelt und modifiziert werden kann, sei es durch neue Informationen oder einfach durch eigene Gedankenspiele. Wir haben es hier also mit einem „rational choice“-Modell zu tun, das das Migrationsprojekt und dessen Planung und Rationalität mit einem großem Stück Hoffnung verbindet. Der eigentliche Wohnortwechsel lässt sich hiervon genau unterscheiden. Eisenstadt beschrieb diesen Prozess als Desozialisierung in dem Sinne, dass die soziokulturellen und gesellschaftlichen Verbindlichkeiten und Orientierungen an Kraft verlieren. Die Unsicherheit der Migranten nimmt somit in der Fremde zu. Nun müssen sie eine Art Resozialisierung durchlaufen; ein Begriff der im deutschen bei der Wiedereingliederung Strafgefangener in die Gesellschaft Verwendung findet, hier aber meint, dass der Immigrant wiederum ein gesellschaftliches Wesen werden muss.⁷³ Das ist als Gedankenkonstrukt interessant, da es auf eine intrasubjektive Verarbeitung soziokultureller Entfremdungsprozesse hinweist, die die weitere

⁷² Wer Jude war, wurde relativ liberal gehandhabt, d.h. nicht nach den orthodoxen Regeln der Halacha.

⁷³ Ob man sich dies wirklich als zeitlich andauernden Prozess vorstellen kann, scheint m. E. zweifelhaft, da die eigentliche Eingliederungsphase, von Eisenstadt Absorption genannt, daran anschließen soll. Es müsste ja eine gewisse Zeit beim Desozialisieren und Resozialisieren vergehen, die man aber nicht haben kann, wenn man sich mit der Ankunft schon im Absorptionsprozess befindet.

Lebensführung gelingen oder misslingen lässt, ähnlich, nur tiefenpsychologisch differenzierter, beschrieben dies später Erdheim und Nadig mit dem Terminus des „sozialen Todes“ (Erdheim/Nadig 1979). Die herkömmliche Psychologie nennt dies „Kulturschock“ (Bock 1981).

War Absorption bei Ravenstein nur die Bezeichnung der Aufnahme Fremder in einer Stadt, so wurde es von Eisenstadt begrifflich klarer gefasst. Die Institutionalisierung sozialer Kontakte diente ihm als Nachweis der Absorption. Er verstand darunter die Anpassung an die Anforderungen der Aufnahmegesellschaft, die zu einer Verschmelzung mit der Aufnahmegesellschaft und dem Verlust der separaten ethnischen Gruppenidentität führt. Allerdings war und ist es bis heute Politik des israelischen Staates, dass alle einwandernden Juden ununterscheidbar vom Rest der Aufnahmegesellschaft werden sollen, damit sie als Juden unter Juden leben können. Absorption ist daher als politischer Auftrag zu verstehen (Steinbach/Nauck 2000). Die Frage ist dann, wie findet sie statt?

Positive Korrelationen in der Absorption sah Eisenstadt erstens bei Gruppen, die kulturell auf ihre neue Heimat eingestellt seien, zweitens bei der gegenseitigen Anerkennung von Einheimischen und Fremden, die sich auch darin zeige, dass Kultur und Erziehung von Immigranten und Alteingesessenen kompatibel seien. Des Weiteren sei eine gegenseitige Abhängigkeit in der ökonomischen und politischen Sphäre günstig und zuletzt sollte die ökonomische Entwicklung tragfähig genug sein, um eine größere Zahl von Immigranten aufnehmen zu können oder diese stellten von ihrer Anzahl her ohnehin kein signifikantes Problem dar. Aber die Realität sah anders aus.

„As we have seen, in most countries of immigration these conditions do not exist and some kind of pluralistic society arises“ (Eisenstadt 1954: 259).

Der Schwerpunkt der Betrachtung lag aber auch bei Eisenstadt auf der Gruppe der Einwanderer. So blieb die Frage ihrer neuen Vergesellschaftung ein Problem.

„The possibility of disorganization of the immigrant group, instability of social relations, and of various types of norm-breaking juvenile delinquency, crime, etc., is strongest among those groups whose cultural and educational standards are much lower than those of the absorbing society“ (Eisenstadt 1954: 259f.).

Eisenstadt spielte mit dem niedrigeren kulturellen und erzieherischen Standard vor allem auf die orientalischen Juden an.⁷⁴ „Most of them were not socially prepared to take a very active part in the shaping of the new community“ (Eisenstadt 1954: 94).

Aber die Nicht-Integration war auch ein Resultat der Frustration durch vielfältige Diskriminierung. Auch Eisenstadt betonte die Bedeutung der zweiten und dritten Generation der Einwanderer für die Eingliederung. Es ist sinnvoll, die Motivbildung in die Betrachtung der Eingliederung in Israel in den Anfangsjahren mit einzubeziehen. Das Projekt, einen jüdischen, aber modernen, demokratischen Staat, in dem auch Minderheiten ihre Rechte haben – so wurde neben hebräisch auch arabisch als Amtssprache zugelassen⁷⁵ – aufzubauen, wurde vor allem von den europäischen und amerikanischen Juden getragen, die auch die größte Einwanderungsgruppe stellten.⁷⁶ Die Art der Absorption, die die eigenen Gruppenidentitäten verschwinden ließ, habe allerdings in Israel nicht stattgefunden, wie Eisenstadt schon 1954 und dann 1985 festgestellt hatte. Allerdings erwiesen sich Schule und Militär, vor allem das Militär, welches auch Bildungsaufgaben übernahm, als integrationsfördernd und identitätsstiftend. Dies verwundert nicht, da ein gemeinsamer Feind in der Regel den inneren Zusammenhalt stärkt. Nichts-

⁷⁴ Sephardim aus Nordafrika, persische, kurdische, irakische (babylonische), jemenitische, maghrebinische Juden, wie auch Juden aus Bukhara, Haleb, Urfa, Georgien, Afghanistan und anderen Gegenden, die meist dem untergegangenen osmanischen Reich entstammten (Eisenstadt 1954: 90).

⁷⁵ Allerdings verzichtet Israel bis heute darauf, arabische Bürger zur Wehrpflicht heranzuziehen, da man generell ihre Loyalität anzweifelt. Die Minderheitenrechte sind bis heute strittig.

⁷⁶ Erst Mitte/Ende der 1970er Jahre waren über die Hälfte der Einwohner Israels auch in Israel geboren.

destotrotz sind aus Israel auch immer wieder Menschen ausgewandert während die Einwanderung seit den 1950er Jahren immer weiter zurückging, wobei sie in den Anfangsjahren besonders stark war, mit Steigerungsraten von über 400 %.⁷⁷ Auch die Schulen hatten solche Zuwachsraten zu verkraften (Eisenstadt 1992: 384).

Die relative Größe Israels und die selektive Auswahl der Einwanderer nach der Abstammung als Jude, lässt die Untersuchung Eisenstadts doch als singulär erscheinen, gleichzeitig tritt sein Absorptionsmodell mit einem universalen Geltungsanspruch auf. Die allgemeinen Grundsätze, wie der Aspekt von Kultur und Erziehung werden uns aber noch weiter beschäftigen. Klar ist: Integration ist möglich, sie ist aber mit Schwierigkeiten verbunden, die nicht auf Auseinandersetzungen zwischen Ethnien reduziert werden können, sondern die Struktur und die Integrationsleistung der gesamten Gesellschaft betreffen. Die Auseinandersetzungen der verschiedenen Ethnien gefährden aber die Integration der Migranten ebenso, wie sie auch die Gesellschaftsentwicklung insgesamt behindern.

Die USA in den 1960er Jahren

Die 1960er Jahre in den USA waren von Rassendiskriminierung und Rassenunruhen gekennzeichnet und schienen vor allem ein Beweis für Desintegration zu sein. Milton Gordon sprach in diesem Zusammenhang von ethnischen Subgesellschaften, die jeweils ihre ethnische Identität mit eigenen Strukturen und Subkulturen herausgebildet hätten (Gordon 1964: 37ff.).⁷⁸ Er unterschied dabei zwischen Ethnien und Klassen, wobei die ethnische Zugehörigkeit für die soziale Beteiligung bedeutsam werde und die Klassenzugehörigkeit für die Wertvor-

⁷⁷ Israel hatte zu Zeiten seiner Staatsgründung nur etwas über 600000 Einwohnern, also etwas weniger als zurzeit Frankfurt am Main. Heute hat Israel etwa 5,8 Millionen Einwohner, also etwas weniger als das deutsche Bundesland Hessen.

⁷⁸ Heitmeyer hat den Begriff „Parallelgesellschaft“ für das gleiche Phänomen verwendet, um ein Konzept für eine „integrierte Stadtgesellschaft“ zu entwickeln (s. hierzu den Sammelband von Heitmeyer/Anhut 2000).

stellungen und kulturellen Verhaltensweisen. Die Verbindung oder Symbiose beider Identitäten wurde von Gordon als „ethclass“ bezeichnet (Gordon 1964: 51f.). Gordon verwies darauf, dass eine erfolgreiche Akkulturation noch keinen Zugang zur weißen protestantischen Mehrheitsgesellschaft erbracht habe und auch nicht zur Abschaffung von Vorurteilen und Diskriminierungen führe (Gordon 1964: 78). Strukturelle Assimilation, d.h. Einbindung in das soziale Leben, die Organisationen und Institutionen einer Gesellschaft schaffe wiederum die Möglichkeit der Akkulturation und sei damit ein erster Schritt zur Integration. Die Akkulturation wiederum sei keine Bedingung für die strukturelle Assimilation (Gordon 1964: 84).

„Structural assimilation, then, rather than acculturation, is seen to be the keystone of the arch of assimilation“ (Gordon 1964: 81).

Mit dem Begriff der strukturellen Assimilation wurde stärker auf die Zugangsmöglichkeiten verwiesen, die die Gesellschaft den Ethnien bot, d.h. je weniger Möglichkeiten struktureller Assimilation zugestanden wurden, um so weniger hatte die Gesellschaft gelernt mit dem Phänomen der „ethclass“ umzugehen. Bedeutender ist aber der Umstand, dass in dieser Frage nicht die Einwanderung im Vordergrund steht, sondern die mit der Einwanderung verbundenen Strukturen und Lebenslagen einer ethnisierten Gesellschaft. Für die Pädagogik ergibt sich durch die Arbeit Gordons eine wichtige Erkenntnis: Die Akkulturation, wenn wir sie zumindest teilweise als eine Aufgabe für die Pädagogik ansehen, ist nicht die Voraussetzung für Integration und Assimilation. Die Einbindung in Strukturen der Mehrheitsgesellschaft wiederum schafft die Voraussetzung für die Akkulturationsmöglichkeit. Eine solche strukturelle Assimilation kann zwar als Entlastung für das pädagogische Handeln angesehen werden, aber nicht als eine schon erledigte Aufgabe. Allerdings gibt es in dieser Frage abweichende Meinungen, die gerade in der deutschsprachigen Soziologie formuliert wurden. Generell beweist Gordon nur, dass in rassistisch und diskriminierenden Gesell-

schaften Akkulturation keine ausreichende Strategie zur Integration sein kann. Vielmehr, so kann man schlussfolgern, bedarf es der politischen Aktion, um Zugangsmöglichkeiten zu den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen. Die Akteure der schwarzen Bürgerrechtsbewegungen wie auch der militanten Gruppen des Black-Power hatten diese politischen Ziele im Blick, die allerdings im Grunde eher erzieherische Ziele waren, die das schwarze Bewusstsein und die Solidarität der Schwarzen untereinander stärken sollten. Die Black consciousness-Bewegung in Südafrika um Steve Biko nahm insbesondere letzteres auf, damit die Selbstverständlichkeit der weißen Herrschaft auch in den Köpfen der Schwarzen ihre Geltung verlieren sollte.⁷⁹

3.2 Die deutschsprachige Migrationssoziologie

Europa: Die Schweiz nach dem 2. Weltkrieg

In Europa war nach dem Zweiten Weltkrieg die Mobilität und auch die Einwanderung fortgeschritten. Die Entkolonialisierung in Afrika und Asien hatte in den 1960er Jahren dazu geführt, dass viele Menschen aus den Kolonien in das vermeintliche Mutterland kamen. Dies betraf aber nicht die deutschsprachigen Länder. Die kriegsbedingten Flüchtlingsströme und die Kriegsheimkehrer mussten zwar integriert werden, ihre Integration war aber politisch gewollt, auch wenn es sehr wohl Vorbehalte gegenüber den Neuankömmlingen gab. Die deutsche Teilung brachte dann mit dem Mauerbau der DDR 1961 eine ganz besonders undurchlässige Grenze hervor. Die Bundesrepublik Deutschland war damit zum einen von einem Rekrutierungsraum von Arbeitskräften abgeschottet, so dass es

⁷⁹ In Deutschland versucht „kanak attack“ als antirassistisches Bündnis den Interessen der Migranten und schwarzen Deutschen eine politische Stimme zu geben. So wollen auch sie nicht integriert werden, denn „als IntegrierteR bist du nur integriert und niemals auf Augenhöhe“ (kanak attack 2002: 1). Mit „integriert“ ist in diesem Sinn eine durch (strukturelle) Gewalt erzwungene Assimilation gemeint. Eine große politische Bewegung der Migranten kann aber nicht festgestellt werden.

sinnvoll schien, Arbeitskräfte aus anderen Ländern anzuwerben. Zum anderen ergab sich politisch ein Problem. Da die BRD sich als die Heimat aller Deutschen definierte, war ihr schmerzlich bewusst, dass nicht nur die Bevölkerung des anderen Deutschlands durch die Mauer in ihrer Mobilität eingeschränkt war, sondern darüber hinaus auch Deutsche, die östlich der deutschen Grenzen lebten, nicht in die Bundesrepublik gelangen konnten. Diese Deutschen sollten, wenn es ihr Wunsch war, Aufnahme in der Bundesrepublik finden können.⁸⁰ So wurde eine besondere Gruppe kreiert, die des Aussiedlers.⁸¹ Eine andere Einwanderung sollte nicht stattfinden, auch wenn man sich qua Grundgesetz selbst verpflichtet hatte, politischen Flüchtlingen Asyl zu gewähren. Deutschland sah sich somit in einem Sonderstatus der Migration. So übersah man, dass Migration auch weiterhin ein Movens der Ökonomie war, wie ein Blick über die Schweizer Grenze hätte beweisen können. Folgerichtig stammt die erste deutschsprachige Studie zur Migration und Integration von dem Schweizer Soziologen Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny.⁸²

Die Schweiz war, von Deutschland gänzlich unbemerkt, zu einem Einwanderungsland mitten in Europa geworden, und zwar aus rein ökonomischen Gründen. Die politischen Probleme der ehemaligen europäischen

⁸⁰ Schon im 1. Weltkrieg gab es wohl Überlegungen, wenn Deutschland diesen Krieg erst einmal gewonnen hätte, die Verluste an arbeitsfähigen Menschen durch „Rückführung der in Südrussland und an der Wolga siedelnden Bauern“ auszugleichen (Thalheim 1926: 114).

⁸¹ Als Aussiedler werden Menschen „deutscher Volkszugehörigkeit“ bezeichnet, die vor dem 8. Mai 1945 ihren Wohnsitz außerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches hatten und Auswanderer aus dem deutschen Reich oder Abkömmlinge solcher Auswanderer sind (Bundesvertriebenengesetz). Laut dem Kriegsfolgenbereinigungsgesetz haben sie eine grundsätzlich unbefristete Rückkehroption in die Bundesrepublik Deutschland, die allerdings in den letzten Jahren quotiert wurde und nicht mehr als 100000 per anno umfassen soll. Zudem ist zurzeit eine Überprüfung der deutschen Sprachkenntnisse vorgeschrieben, die im Herkunftsland vorgenommen wird.

⁸² Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny arbeitete in einem Projekt zur „Mobilität von nationalen Gesellschaften und Wandel der internationalen Gesellschaft“ an der Universität Zürich von 1966 bis 1969 mit und schloss seine migrationssoziologischen Untersuchungen 1970 ab.

Großmächte hatte man dort nicht. Bereits seit 1880 hatte die Schweiz eine positive Wanderungsbilanz, 1910 waren bereits 15 % der Gesamtbevölkerung Ausländer (Bade 2000: 88).⁸³ Nach dem Zweiten Weltkrieg stieg die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte durch das rasante Wirtschaftswachstum bedingt stetig an. Schon 1948 wurde mit Italien ein Anwerbeabkommen geschlossen. 1974 wurden 16,7 % Ausländer in der Schweiz registriert. Seit den 1960er Jahren gab es immer wieder Bestrebungen, mittels Volksinitiativen die Einwanderung zu stoppen, fremdenfeindliche Gruppierungen wollten sogar Ausländer aus ihrem Land entfernen. Keine Initiative fand im Volk eine Mehrheit, auch wenn die Ablehnung 1970 denkbar knapp war (Bade: 355).⁸⁴

In seiner 1973 erschienenen „Soziologie des Fremdarbeiterproblems“ verwand Hoffmann-Nowotny ein Anomiekonzept, welches nicht direkt auf das klassische von Emile Durkheim zurückgreift, sondern auf die vom Schweizer Soziologen

⁸³ Treibel meint einen Unterschied zwischen den klassischen Einwanderungsländern, USA, Kanada, Australien und der Schweiz anhand deren rigideren Einwanderungspolitik feststellen zu können (Treibel 1999: 176). Diese Unterscheidung halte ich für unzweckmäßig. Jedes Land, in dem mehr Menschen einwandern als auswandern, ist de facto ein Einwanderungsland. Als eingewandert gilt nach einer Empfehlung der Vereinten Nationen, wer sich länger als ein Jahr im Einwanderungsland aufhält. Wie die Politik damit umgeht, kann kein Kriterium dieses Sachverhaltes sein, insbesondere da die Einwanderungspolitik sich ändern kann. Wie will man dann mit den fremdenfeindlichen Einwanderungsgesetzen der USA in den 1920er Jahren und dem „Immigration Restrict Act“ Australiens aus dem Jahr 1901, welches eine Politik des „weißen Australiens“ vorsah, umgehen? Von den oben genannten Ländern unterscheidet sich die Schweiz einzig und allein darin, dass sie die Einwanderung nicht benötigte, um besiedelt zu werden. Allerdings brauchen die obigen Länder diese Form der Einwanderung im 21. Jahrhundert auch nicht mehr. Nimmt man die Notwendigkeit der Besiedlung weiter Räume als Maßstab, ist sicherlich Deutschland das erste Einwanderungsland. Nach dem 30-jährigen Krieg (1618-1648) konnte erst Dank der Einwanderer, die man großzügig ins Land holte, der extreme Bevölkerungsverlust nach 100 Jahren wieder ausgeglichen werden.

⁸⁴ Die große Anzahl dieser Volksinitiativen folgt nicht aus der größeren Xenophobie der Schweizer sondern wohl eher daraus, dass die Schweizer die Möglichkeit der direkten Demokratie besitzen und diese auch nutzen. Allerdings läßt sich dadurch die Fremdenfeindlichkeit eines Teils der Schweizer Gesellschaft auch nicht verbergen.

Peter Heintz entwickelte Theorie struktureller und anomischer Spannungen.⁸⁵ Darin wurde versucht, eine Erklärung zu liefern, warum Menschen ihr Heimatland verlassen. Macht und Prestige wurden als die zentralen Motive, oder hier Dimensionen, ermittelt. Sie sind zwar wie Status, soziale Struktur, Mobilität abgeleitete Begriffe dritter Ordnung, werden aber zentral für den abgeleiteten Begriff vierter Ordnung, die strukturelle Spannung. Als strukturelle Spannung wurde die Ungleichheit von Macht und Prestige bestimmt. Durch das Ungleichgewicht zwischen dem Anspruch auf zentrale soziale Werte, also Macht und Prestige, und den normativ geregelten tatsächlichen Möglichkeiten des Zugangs zu diesen Werten, werde die anomische Spannung aufgebaut (Hoffmann-Nowotny 1970: 26). Migration wurde dann als Lösungsmöglichkeit für strukturellen und die dadurch hervorgerufenen anomischen Spannungen gesehen. Dieser Ansatz wird heute von der Soziologie sowohl kritisch als auch anschlussfähig eingeschätzt. Han meint m.E. zu Recht, dass die verwendete Definition von Macht und Prestige zu individualistisch angelegt sei (Han 2000: 57), dagegen vertritt Treibel die Ansicht, dass der Ansatz stringent und für die Migrationssoziologie unverzichtbar sei (Treibel 1999: 176).

Wichtiger jedoch ist die Erkenntnis, die auch Treibel bei Hoffmann-Nowotny hervorhebt, dass die Integration vor allem im Modus der Unterschichtung gelingt. Dies bedeutet, dass die Aufnahmegesellschaft den Einwanderern vorzugsweise Beschäftigungsmöglichkeiten anbietet, die nur einen sozial niedrigen Status beanspruchen können. Damit kann die Aufnahmegesellschaft ihren einheimischen Mitgliedern Aufstiegsmöglichkeiten anbieten. Dieses Unterschich-

⁸⁵ Mit der Bezeichnung „Fremdarbeiter“ werden in der Schweiz die Arbeiter bezeichnet, die in Deutschland euphemistisch „Gastarbeiter“ genannt werden. In der Schweiz hat man kein Problem mit dieser Bezeichnung, auch wenn deutsche Nationalsozialisten sie verwendet hatten. Sie dient lediglich zur Unterscheidung von eigenen und fremden Arbeitern. Merkwürdiger ist, dass Fremdarbeiter per se als ein Problem angesehen werden und nicht als die ökonomische Hilfe, die sie sind. Hier war wohl der politische Kontext bestimmender als der Wissenschaftler dachte. Der Titel „Soziologie der Migration“ wäre sicher passender gewesen.

tungsmodell widerspricht aber der ansonsten zugestanden sozialen Mobilität, es trage nach Hoffmann-Nowotny „neo-feudale“ Züge. Durch die Einwanderung empfänden die Einheimischen die soziale Schichtung und hierarchische Ordnung als gestört und bedroht. Die einheimische Unterschicht sei der unmittelbaren Konkurrenz mit den Einwanderern ausgesetzt. Da die soziale Spannung durch die Unterschichtung zunächst reduziert werde, werde sie durch Konkurrenz und Angst wieder aufgebaut und geriete tendenziell zur Gefahr der Anomie. Leistung, mitgebrachte Qualifikationen und Bildungsabschlüsse, die in modernen Gesellschaften den Zugang zu den sozialen Positionen regeln, würden abgewertet, um die Unterschichtung der Einwanderer zementieren zu können. Dies müsse nicht immer politisches Kalkül sein, sei aber Folge der Nichtanerkennung der Abschlüsse. Es bleibt abzuwarten, ob tatsächlich in naher Zukunft innerhalb der Europäischen Union Bildungs- und Qualifikationsabschlüsse als gleichwertig gelten werden. Somit werden Ethnienzugehörigkeit und Staatsangehörigkeit zu entscheidenden Selektionskriterien. Die feudale Absetzung bleibt damit bestehen und es zeigt sich, dass auch in der Moderne traditionelle Elemente der Statussicherung weiterhin erhalten bleiben.

Ob dieses Modell für alle Einwanderungsgruppen taugt, ist aber zweifelhaft. Zum einen geht es von einer prinzipiellen Unterlegenheit der Gesellschaften der Einwanderer aus, andererseits können höher qualifizierte Gruppen, die gerade wegen ihrer Qualifikation ins Land geholt werden, damit nicht erfasst werden. Dies ist sicherlich dem zeitlichen Kontext geschuldet, in dem diese Schrift veröffentlicht wurde. Gegenwärtig wandern in die Schweiz nicht nur Menschen ein, die die unteren Berufspositionen einnehmen, doch stellen sie weiterhin die Mehrheit. Für Deutschland gilt trotz oder gerade wegen der Debatte um die Hochqualifizierten, dass die eingewanderten Menschen, ob Aussiedler oder Ausländer, sehr häufig unterhalb ihrer Qualifikation beschäftigt sind. Frauen sind von der Abwertung ihrer Abschlüsse sogar noch stärker betroffen. Da die Nachfrage nach Arbeitsmigranten generell eine Geschlechtertrennung vornimmt, kann

man davon ausgehen, dass die wenigen hochqualifizierten Jobs an Männer gehen (Han 2003). Frauen finden eher in haushaltsnahen Tätigkeiten geringe Verdienstmöglichkeiten (Lutz 2003). In ökonomisch starken und politisch stabilen Gesellschaften dürfte das Gegenteil, also die Überschichtung, ausgeschlossen sein. Da die Schweiz allerdings die ausländischen Arbeitskräfte benötigt, um ihre Funktionssysteme aufrecht zu erhalten, scheint mir die Frage nach der anomischen Spannung zu einseitig auf die Zuwanderer konzentriert, auch wenn Hoffmann-Nowotny sehr wohl Anomie in der Schweiz ausmachen kann. Ob überhaupt in diesem Zusammenhang von Anomie gesprochen werden sollte, scheint mir zweifelhaft, da mit der Einwanderung nicht nur Arbeitskräftemangel behoben werden kann, sondern auch Wettbewerbsvorteile gesichert werden können und Migration somit einen positiven Effekt auf das soziale Gefüge ausüben kann. Das Anomiemodell kann seine Geltung aber in Zeiten wirtschaftlicher Krisen wieder gewinnen, wenn die Gefahr der Anomie in der Aufnahmegesellschaft besteht und die einheimische Bevölkerung durch das Einklagen einer „nationalen Dividende“ ihren sozialen Status zu retten versucht (Böhnisch/Marthaler 1999). Interessanterweise nehmen sozialpädagogische Denker auf Hoffmann-Nowotnys Theorie der Unterschichtung immer wieder Bezug (z.B. Kiesel 1996).

Deutschland in den 1980er Jahren

In Deutschland hatte die politische Elite die Einwanderung lange Zeit nicht wahrhaben wollen. Man überlegte sogar, die Einwanderung der so genannten „Gastarbeiter“ wieder rückgängig machen zu können, indem man Rückkehrprämien an Ausreisewillige bezahlt. Tatsächlich nahmen einige wenige diese Prämien an und reisten aus. Die Politik hatte noch nicht verstanden, dass die Menschen generell hin und her wanderten. Sie ging völlig unaufgeklärt davon aus, dass ein einmal eingewanderter Mensch zeitlebens in Deutschland bleibe. Da aber durch die restriktive Einwanderungspolitik eine Arbeitsmigration nicht

mehr möglich war, blieb der größte Teil der ausländischen Bevölkerung aus Angst, nicht mehr zurück zu können, und holte seine Familie nach (Bade 2000: 336ff.). Politisch verfehlte man grandios das Ziel, man vergeudete Steuergelder ohne dass sich der Ausländeranteil veränderte, weil man gesellschaftstheoretisch einfach nicht aufgeklärt war. Die australischen Soziologen Casteles und Miller meinen zur Politik der deutschen Regierung zu dieser Zeit: „The key to adaptive policy making in this realm as in others is understanding of the causes and dynamics of international migration. Policies based on misunderstanding or mere wishful thinking are virtually condemned to fail“ (Castles/Miller 1993: 261). Diese harsche Kritik an der politischen Elite Deutschlands muss wohl etwas modifiziert werden. Man wusste sehr wohl, dass man die Freizügigkeitsrechte im Zuge der europäischen Einigung nicht zurücknehmen konnte. So entwickelte sich vor allem gegen die türkischen Einwanderer, die in der Tat die größte Gruppe der Eingewanderten stellen, ein starkes Ressentiment, welches bis heute anhält. An diese Einwanderergruppe richtete sich denn auch vor allem die Aufforderung, mit Hilfe der Rückkehrprämien das Land zu verlassen. Aber eine auf Ressentiment basierende Politik ist jenseits der Aufklärung. So wurden dann auch spät genug die ersten migrationstheoretischen Modelle in Deutschland entwickelt.

In Deutschland gilt Hartmut Esser seit den 1980er als der Begründer einer theoretisch ambitionierten Migrationssoziologie. Für unsere sozialpädagogische Frage ist sein Ansatz hoch interessant. Nach seiner Ansicht sind alle sozialen Prozesse, Systemerfordernisse und Funktionen auf das Empfinden, interessegeleitete Handeln und Lernen von Individuen zurückzuführen (Esser 1980: 14). Ähnlich wie Eisenstadt ging Esser davon aus, dass die Migranten einen Prozess der Desozialisierung durchlaufen. Ihre Beziehung zum kulturellen und sozialen System des Aufnahmelandes müssen neu strukturiert und aufgebaut werden. Um den Eingliederungsprozess analysieren zu können, unterschied Esser in drei Teilbereiche, die er Akkulturation, Assimilation und Integration nannte. Akkulturation beschreibt den Prozess des Erwerbs kulturell üblicher Eigenschaften, der

auch einen Prozess der kulturellen Homogenisierung von Kollektiven beinhalten kann. Letzteres wird herkömmlicherweise nicht unter Akkulturation verstanden, sondern dieser Prozess wird die kulturelle Bildung eines Kollektivs, eines Volkes, einer Klasse oder Schicht genannt. Wenn ich im Gegensatz zu Esser diese Unterscheidung einführe, bedeutet dies, dass der Prozess der Akkulturation als temporär begrenzt anzusehen ist und der Bildungsprozess als eher un abgeschlossen. Eine endgültige kulturelle Homogenisierung kann es durch den permanenten Wandel moderner Gesellschaften, und hier ist Migration nur ein Teilaspekt, nicht geben. Es gibt aber das Streben danach. Mit Assimilation meinte Esser keinen Prozess sondern eine Zustand beschreiben zu können, d.h. es können Ähnlichkeiten, die die Fertigkeiten, Orientierungen und Bewertungen betreffen, festgestellt werden (Esser 1980: 25). Auch Integration wurde von ihm als Zustand definiert, der Aussagen über die Gleichgewichte in personalen, interpersonalen und systemischen Bezügen erlaubt. Integration sei somit der Zustand der Zufriedenheit, auch wenn für das Makrosystem im besten Falle ein latentes Gleichgewicht möglich sei.

Vor allem die Ziele des Wanderers werden unter diesen Aspekten gewürdigt. „Je intensiver die Motive eines Wanderers in Bezug auf eine bestimmte Zielsituation; je stärker die subjektiven Erwartungen eines Wanderers sind, dass diese Zielsituation über assimilative Situationen erreichbar ist; je höher die Handlungsattribution für assimilative Handlungen ist; und je geringer der Widerstand für assimilative Handlungen ist, um so eher führt der Wanderer – ceteris paribus – assimilative Handlungen ... aus“ (Esser 1980: 211). Allerdings müssen ihm im Aufnahmesystem auch genügend assimilative Handlungsmöglichkeiten offen stehen, wie Esser weiter ausführte.

Bei Esser ist nicht ganz deutlich, ob eine bestimmte Reihenfolge von assimilierten Handlungsverläufen vorliegen muss, um von Integration zu sprechen, oder ob Akkulturation generell als Voraussetzung der Integration anzusehen ist. Zum

einen ist für Esser der Zustand der Zufriedenheit an Lernprozesse gebunden (Esser 1980: 72) und zum anderen wird Integration als Voraussetzung aller langfristigen Assimilationsbemühungen angesehen (Esser 1980: 80).

Empirisch wäre dies noch zu klären. Dazu müsste allerdings Migration stärker als ein Projekt anzusehen sein, das verschiedene Strategien entwickeln kann, deren Theorie nicht in den Kategorien richtig oder falsch gefasst werden. In Essers Modell ist dies angelegt, aber noch nicht vollständig entwickelt. Mit seinem Modell kann man sehr wohl die Leistungen, Handlungen, etc. des Migranten betrachten und den Erfolg seiner Bemühungen einschätzen, entscheidender aber sind die interpersonellen Handlungen, an denen man nicht nur Bemühen ablesen, sondern wechselseitige Integrationsleistungen erkennen könnte. Schließlich wären noch die Integrationsleistungen des Makrosystems zu analysieren und die Einbindung des Migranten in diese. Es ist anzunehmen, dass Akkulturation eine entscheidende Rolle spielt, um Integration zu gewährleisten, aber wir wissen noch nicht, welche und in welchem Maße pädagogische Einrichtungen hierbei hilfreich sein können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Soziologie der Migration wichtige Modelle des Integrationsgeschehens liefert und mit Annette Treibels und Petrus Hans Arbeiten liegen nun gute Zusammenfassungen vor, jedoch sind sie für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung noch nicht hinreichend. Treibel stellt allerdings die entscheidende soziologische Frage, die auch die Erziehungswissenschaft beschäftigen muss: Welche sozialen Folgen haben Einwanderung, Gastarbeit und Flucht? Sie stellt am Ende ihres Buches drei interessante Thesen auf, die nicht unerörtert bleiben sollen. Ihre erste These besagt, dass die Einheimischen den Druck, dem sie in der modernen Gesellschaft unterworfen sind, an die Zugewanderten weiter geben, indem sie diese wiederum einem Modernisierungsdruck aussetzen und gleichzeitig die Reihen gegen sie schließen. Die zweite These lautet, dass in Krisensituationen die Einwanderer ungeachtet ihrer Integra-

tionsleistung als nicht dazugehörig ausgegrenzt werden. Die dritte These knüpft daran an, indem die Kriterien der Integration, die an Zuwanderer gestellt werden, diesen permanent ihren Status als Nicht-Gesellschaftsmitglieder zeigten. Im Umgang mit Zuwanderinnen und Zuwanderern seien die Menschen auch in modernen Gesellschaften noch relativ traditionell (Treibel 1999: 227).

Diese Thesen werden durch die Feststellung bestätigt, dass die Gesellschaft noch kaum gelernt hat, Migrationsbedingungen zu schaffen, die Integration zulassen. Insbesondere ist Skepsis angebracht, was die Frage nach kollektivem Lernen und individueller Integration betrifft. Die soziologische Theorie hat gegenwärtig Schwierigkeiten, die Migrationsforschung in allgemeine Soziologie zu überführen bzw. sie sieht in der Migrationsforschung erhebliche Theoriedefizite (Bommes/Halfmann 1998). Auch in den USA wird seit den 1990er Jahren die fehlende theoretische Grundlage beklagt, obwohl oder auch gerade weil immer wieder Studien zur Integration von Einwanderern vorgelegt werden (Kurthen 2002: 97). Allerdings gehen Diefenbach und Nauck davon aus, dass die Migrations- und Integrationsforschung einen Beitrag zur Überwindung allzu einfacher individual- oder kulturpsychologischer Konzeptionen geleistet habe (Diefenbach/Nauck 2000: 47).⁸⁶ Wenn auch Integration als Begriff in der Soziologie zunehmend angezweifelt wird, ob damit noch die moderne Gesellschaft beschreibbar ist, bleibt er für die Sozialpädagogik noch insofern nutzbar, als die Menschen sich lernend und bildend soweit sozialisieren, dass Integration für sie als Ziel eine Relevanz erfährt. In der Folge sind dann die gesellschaftlichen Integrationsleistungen zu befragen. Wenn aber die Zweifel an den gesellschaftlichen Möglichkeiten überwiegen, muss man dann politischen Aussagen Recht geben, die sagen, dass die Gesellschaft mit der Einwanderung überfordert sei? Wohl

⁸⁶ Sie finden auch, dass ihre Forschung zum Bildungserfolg von Migrantenkinder von 1998 „einen theorieimmanenten Fortschritt“ erzielt habe (Diefenbach/Nauck 2000: 47). Auf diese Forschung soll später eingegangen werden. Die allgemeine Soziologie hat möglicherweise diesen Theoriefortschritt nicht erkannt, wohl auch, da ihr Blick auf das Bildungssystem nicht ausreichend geschärft ist.

kaum, da doch jede der untersuchten Gesellschaften es auf sehr unterschiedliche Weise geschafft hat, Einwanderer aufzunehmen. Soziologische Theorien gehen im Unterschied zu pädagogischen von Konflikt und Konkurrenz aus. Dieser Zugang scheint zwar die realen Probleme in den Blick zu nehmen, überdeckt aber, dass der größte Teil der Interaktionen zwischen Menschen relativ konfliktlos verläuft. Sind Konflikte aber vorhersehbar, so muss man auch fragen, wie man zumindest Eskalationen und Widersprüche vermeiden und somit gesellschaftlicher und individueller Anomie vorbeugen kann. Damit ist wiederum die Pädagogik angesprochen, ohne dass sie alleine diese Probleme als Aufgabe hätte.

Teilweise bieten die soziologischen Migrationstheorien selbst Pädagogiken an, was durchaus befruchtend sein kann. Andererseits bleiben Fragen offen. In der Regel ist die ökonomische Sichtweise bestimmend. Individuelle Voraussetzungen und Bedingungen finden sich kaum thematisiert, die Bildungseinrichtungen und die Bildungsanstrengungen wurden nur bei Eisenstadt thematisiert, da er mit seinem Untersuchungsgegenstand der israelischen Gesellschaft als Heimstatt aller Juden auch die Thematik erfassen musste, wie diese durch Schule zur Nation gebildet werden konnten. Der nationalerzieherische Auftrag ist somit noch klar bestimmbar. Bei einigen Autoren herrscht eine gewisse Skepsis gegenüber Bildungsanstrengungen vor, die durchaus wohl begründet sind, da eine kulturelle Basis zwar die gesellschaftliche Integration erleichtern, aber die über Arbeit und soziale Einbindung in gesellschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Institutionen nicht ersetzen kann. Andererseits ist man soziologisch auch diesbezüglich skeptisch, zumindest wenn wie bei Stichweh argumentiert wird. Obwohl die Migration ein erhöhtes strukturelles Risiko beinhaltet, und man davon ausgehen müsste, dass vom Migranten die Einbettung in die wohlfahrtsstaatliche Institution des Aufnahmelandes gesucht würde, so fällt auf, „dass gleichsam intakte sozialstrukturelle Vernetzungen in das Migrationsland transportiert und dort als ein relativ autonomes Sozialsystem neuformiert werden und auf diese Weise der Kontakt zum Migrationsland auf tangentialen Berührungen beschränkt

wird“ (Stichweh 1998: 57).⁸⁷ Dies bedeutet, wenn es Menschen gelingt, sich entgegen der Annahme des risikobehafteten Migrationsprojektes eines ungebundenen Wanderers in das herkömmliche Kollektivsystem einzubinden, ist Integration in die Aufnahmegesellschaft nicht von Nöten und kann sich somit auf „tangentielle Berührungen“ beschränken. Hier ist ein genauerer Blick nötig, welche Gruppen gemeint sein könnten.

In den oben aufgeführten, schon klassisch zu nennenden Migrationstheorien fällt auf, dass sie relativ geschlechtsblind sind. Hin und wieder finden wir die weibliche Migration zwar angesprochen, aber mit Blick auf eine andere Lebensbewältigungspraxis nicht thematisiert. Auch ist die Rolle von Frauen und Männern, aber auch von Kindern, im Migrationsprojekt nicht deutlich. In den letzten Jahren hat sich dies für die Frauenmigration geändert (Gieseke/Kuhs 1999; Willis/Yeoh 2000). Frauen, die durch den Familiennachzug nach Deutschland kamen oder nach der Geburt des ersten Kindes nicht mehr arbeiten gingen, haben in der Tat Schwierigkeiten, mehr als „tangentielle Berührungen“ mit der Aufnahmegesellschaft zu haben. Eine andere Gruppe sind Frauen, in verschwindend geringem Maße auch Männer, die als Dienstboten in Privathaushalten arbeiten (Lutz 2003). Dies betrifft vor allem Menschen, die keinen legalen Aufenthaltstitel haben bzw. als Touristin keine Arbeit aufnehmen dürften.

Es fällt auf, dass die vorgestellten Migrationstheorien bei den nachfolgenden Generationen einen Integrationsvorteil annehmen. Es gehen zwar nicht alle, wie die Chicagoer Schule, davon aus, dass die nachfolgenden Generationen quasi gesetzmäßig integriert werden bzw. sich integrieren, aber dass sie es leichter

⁸⁷ In diesem Aufsatz geht Stichweh davon aus, dass die Sozialsysteme Migration bzw. Wanderung nicht kennen. Was er damit aussagen will bleibt unklar. Die Sozialsysteme sind m.E. die funktionsadäquate Antwort auf die Mobilität der Menschen. Die soziale Absicherung wandert mit. Stichweh verwendet im Grunde die alte Unterscheidung von Tönnies in Gemeinschaft und Gesellschaft. In diesem Fall wird die soziale Infrastruktur der Gemeinschaft vom Wanderer mitgenommen und benötigt somit nicht die moderne Absicherung durch die Gesellschaft bzw. berührt diese nur tangentiell.

haben als die Generation, die eingewandert ist, scheint eine Basis ihrer Hoffnungen zu sein. Wenn die lokale Gesellschaft offen rassistisch bzw. diskriminierend ist, ist dies eine vollkommen unbegründete Hoffnung, wie man aus den USA der 1950er und 1960er Jahre am Beispiel der schwarzen Minderheit, die man eigentlich nicht mehr als Einwanderer sehen konnte, sehr wohl lernen könnte. Aber auch dort, wo es keine offen diskriminierende Apartheidpolitik gibt, lässt sich feststellen, dass die zweite und dritte Generation nicht besser, teilweise sogar schlechter in gesellschaftliche Funktionssysteme integriert ist und nicht über ausreichende kulturelle Kompetenzen verfügt.⁸⁸ Mit Blick auf die folgenden Generationen, die heute als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, ist zu fragen, wie lange ein Migrationsprojekt als Integrationsprojekt anzusehen ist. Die Kinder der Einwanderer, die im Aufnahmeland geboren sind, sind möglicherweise noch Pendler zwischen der alten und der neuen Heimat, aber kann man sie noch als Migranten bezeichnen? Woran können sie selbst erkennen, dass sie integriert sind? Oder muss nicht auch gefragt werden, warum ein Teil von ihnen in der Immobilität verharret. So scheinen gerade die Einwandererkinder der banlieues in Frankreich ihren Kiez kaum noch zu verlassen, selbst ihre Wut haben sie zum größten Teil nur in ihrer näheren Umgebung abreagiert, wie im November 2005, als sie die Autos ihrer Nachbarn anzündeten.

Allen ausgewählten migrationstheoretischen Überlegungen gemeinsam ist implizit oder explizit der Gedanke, dass Migration zur Moderne gehört und Gesellschaften sich kaum den Migrationsbewegungen verweigern können. Vielmehr sind Migration und Remigration eher erwartbar als das dauerhafte Verweilen an einem Ort. Dies scheint man in Deutschland verstanden zu haben: „Der größte Teil der Migranten verlässt Deutschland zu einem späteren Zeitpunkt wieder. Endgültige Remigrationen kommen eher bei den ersten Migrantengenerationen,

⁸⁸ Die PISA-Studie von 2003 kommt zu dem Schluss, dass die Leistungen der eingewanderten Jugendlichen teilweise besser sind als die der zweiten oder dritten Generation von Einwanderern, die in Deutschland geboren wurden.

wiederholte Remigrationen bzw. Transmigrationen eher bei den nachfolgenden Generationen vor. Migrationsprojekte schließen häufig Remigration sowie Pendelmigration ein. In Deutschland wird dies häufig unterschätzt. Zuwanderungen sind vielmehr von Remigrationen nicht zu trennen, sie kommen häufig in ein und demselben Lebenslauf vor und bestimmen als mögliche, gleichzeitig oder konsekutiv angewandte Strategien das Leben der Migrantenfamilien. Die Verengung der Sicht auf Zuwanderer, die dauerhaft im Land bleiben, wird der Dynamik von Migrationsprozessen deshalb nicht gerecht“ (6. Familienbericht 2000: 234).

Dieser Hinweis auf die Mobilität der Migranten deutet in der Tat auf einen Lernschritt hin. Lange Zeit hat die Politik in Deutschland die Realität der Einwanderung übersehen und mit der Aussage, „keine Einwanderungsland“ zu sein, die Erwartung geweckt, die in den 1960er Jahren begonnene und in den 1970er beendete Anwerbung von Ausländern im Sinne einer Rückführung rückgängig zu machen mit dem gleichzeitigen Versprechen, möglichst wenige neue Ausländer ins Land zu lassen. Vor allem hat man nun entdeckt, dass es kaum noch Einwandern im klassischen Sinn gibt, um an diesem Ort ansässig zu werden. Wie insgesamt die Mobilität nicht einfach stoppt, ist die Migration gewöhnlich nicht mit einer Station beendet. In Deutschland lebte man offenbar auch in dem Glauben, als Einwanderungsland so attraktiv zu sein, dass Menschen aus ärmeren Ländern nur ins „deutsche Paradies“ wollten und, wenn sie es einmal erreicht hatten, dort für immer bleiben wollten. Deutschland muss nach den Erfahrungen mit der sogenannten „Green Card“-Regelung gerade lernen, dass es als Wirtschafts- und Forschungsland für Spitzenkräfte eher unattraktiv ist. Um dem abzuhelpen muss man sich die sozialen Bedingungen anschauen, die es erlauben würden mit der Migration als einem Normalfall der Mobilität umzugehen, auch wenn dies sicherlich noch nicht für alle Teile des politischen Systems das Ziel ist.

4. Die sozialen Bedingungen der Migration

Die Binnenmigration scheint, obwohl auch hier die Frage der Integration die Individuen und Familien gleichermaßen betrifft, in den Debatten um Migration kaum mehr eine Rolle zu spielen. Dies liegt möglicherweise am eingeschränkten Blick des Betrachters der sozialen Probleme der Migration. Die Normalität der Migration gerät aus dem Blick, Mobilität ist nicht nur erwartbar, sondern auch erwünscht. Die Möglichkeit der Binnenmigration war lange Zeit nur innerhalb nationaler Grenzen gegeben, heute hat sie sich auf das gesamte Gebiet der Europäischen Union erschlossen.⁸⁹ Die EU besteht zwar aus einzelnen Nationalstaaten und diese verstehen sich zum größten Teil auch noch als nationale Staaten mit einem Nationalvolk, dennoch betrifft die Frage der Einwanderung nicht mehr einzelne Staaten. Langsam bilden sich in der Europäischen Union neue Formen politischer Inkorporation heraus (Wobbe 2000).

War die Aussage, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, ab den 1960 Jahren generell falsch, ist sie mit Blick auf die EU einfach obsolet. Im Rahmen einer gemeinsamen Migrationspolitik lassen sich seit dem Schengener Abkommen schon wesentliche Konturen einer europäischen Einigung ausmachen. Mit dem Amsterdamer Vertrag vom 1. Mai 1999 erhielt die EU die Rechtsetzungskompetenzen und gleichzeitig den Auftrag, innerhalb der folgenden fünf Jahre ein gemeinsames Asyl- und Ausländerrecht zu schaffen. In diesem Prozess wurden Schritt für Schritt wichtige Rechtsakte verabschiedet, die anschließend in innerstaatliches Recht umgesetzt werden sollten. Auf dem Sondergipfel des Europäischen Rates in Tampere im Oktober 1999 erkannten die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten zum ersten Mal an, dass die

⁸⁹ Die Bürger der neu beigetretenen Länder unterliegen allerdings noch bis 2011 einer eingeschränkten Freizügigkeit, jedoch nicht in allen Ländern der EU. Es waren vor allem Deutschland und Österreich, beides Länder mit einer gewissen Polenphobie, die auf der Einschränkung bestanden.

EU eine Einwanderungsregion geworden ist. Man einigte sich darauf, eine gemeinsame Migrationspolitik auszuarbeiten (Weller-Monteiro Ferreira 2004). Gleichzeitig wurden restriktive Maßnahmen zur Grenzsicherung sowie zur Bekämpfung der irregulären Zuwanderung beschlossen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Nationalstaaten keinen Einfluss mehr haben. Deutschland gehörte in den letzten Jahren in der Regel zu den Bremsern, auch hebelten deutsche Politiker die Familiennachzugsregel aus, die insbesondere den Nachzug von Kindern bis zum 18. Lebensjahr vorsah. So können mittlerweile nur Kinder bis zum 12. Lebensjahr nachreisen und bei den älteren Kindern kann unter bestimmten Voraussetzungen eine Integrationsprüfung den Nachzug verhindern. Hier schwingt sicherlich auch die Angst vor jugendlicher Devianz mit, die insbesondere den jugendlichen männlichen Ausländer klar im polizeilichen Blick hat. Wird die EU zunehmend zum Akteur der Einwanderungspolitik, so ist doch verblüffend zu sehen, wie sehr das nationalstaatliche Denken die Migrationsdebatte noch bestimmt.

4.1 Migration im Nationalstaat

Durch die Entstehung der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert und den europäischen Krieg des 20. Jahrhunderts, die die Welt in zwei Kriege mit hineinrissen, bildeten sich in den europäischen Ländern verschiedene Formen des Umgangs mit dem Migrationsgeschehen heraus. Noch heute sind die Integrationspolitiken in den europäischen Einwanderungsländern recht unterschiedlich ausgeprägt. Von der „republikanischen Assimilation“ Frankreichs über den „ungleichen Pluralismus“ Großbritanniens bis zur „institutionalisierten Unsicherheit“ Deutschlands reicht die Politikpalette der europäischen Staaten (Melotti 2004).⁹⁰ Auch Bade zeigt die Unterschiedlichkeit nationaler Einwande-

⁹⁰ Auf die Arbeit von Melotti wurde ich durch einen Aufsatz von Axel Schulte aufmerksam (Schulte 2005). Melottis Kategorisierung verdient m.E. die volle Aufmerksamkeit.

rungs- und Integrationspolitik (Bade 2000), er weist aber auch auf vier Veränderungen hin, die sich in Europa durchgesetzt haben – in diesem Falle Europa ohne die ehemaligen Staaten der UdSSR und ohne Südosteuropa. Erstens habe sich in Europa der Gedanke festgesetzt, dass Zuwanderungsbeschränkungen die Voraussetzung für die Integration der Zugewanderten und ihrer Akzeptanz durch die Aufnahmegesellschaft seien. Zweitens sei ein Wandel der Fremdheitszuschreibungen zu bemerken. Waren in den 1960er Jahren in Nord-, Mittel- und Westeuropa die Italiener noch die „Fremden“, sind es nun die Türken und die Menschen aus der so genannten „Dritten Welt“. Drittens sei die politische und mediale Skandalisierung der Migration weit entfernt vom pragmatischen Zuwanderungs- und Eingliederungsprozess der Staaten, was viertens zur Wahrnehmungsverschiebung von Vorboten „neuer Völkerwanderungen“ aus der Dritten Welt geführt habe (Bade 2001: 24f.). Somit bestimmt eher Angst die publizistische Diskussion, die sich auch hin und wieder im politischen Diskurs niederschlägt. Im Gegensatz hierzu steht der Pragmatismus im Alltag der Verwaltung wie aber auch des öffentlichen Lebens.

In der Regel sind die Staaten der EU nicht nur Aufnahmeländer sondern auch Transitländer, so dass es auch für Experten schwierig ist, die genauen Wanderungsverläufe zu rekapitulieren. Gleichwohl sind die Länder hiervon unterschiedlich betroffen. Deutschland und Österreich entwickeln sich zu Transitländern für Osteuropäer, Italien und Spanien für Nordafrikaner.⁹¹ Dabei ist die Gefahr für die letztere Gruppe, Leib und Leben beim Versuch der illegalen Einwanderung zu verlieren, ungleich größer. Allein Italien und Spanien die unzweifelhaft vorhandenen Menschenrechtsverletzungen, die im Umgang mit illegalen

⁹¹ So konnte in der so genannten „Visa-Affäre“ nicht nachgewiesen werden, wohin sich die Ukrainer und Ukrainerinnen gewandt haben, als sie relativ leicht nach Deutschland einreisen konnten. Schaut man nur auf den publizistischen Diskurs müsste es sich ausschließlich um Kleinganoven oder Prostituierte gehandelt haben. Hier konnte wiederum der feministische Diskurs mit einsteigen, da man davon ausging, dass es sich um Zwangsprostituierte gehandelt haben müsste. Von einzelnen Fällen abgesehen konnte nichts davon bestätigt werden.

Einwanderern geschehen, anzulasten, zeigt einen gewissen verengten nationalstaatlichen Blick. Es ist die gesamte EU, die diese Vorkommnisse zu verantworten hat. So sprechen Migrationsexperten von einer „Festung Europa“, was vor allem international organisierten Schlepperbanden ein einträgliches Geschäft sichert (Bade 2001: 39).

Unter der Prämisse, dass die europäische Union maßgeblich die Politik der Einwanderung bestimmt, wird zunehmend beklagt, dass die europäische Lastenteilung hiervon ebenso wie die europäische Gewinnbeteiligung bisher ausgenommen wurde; denn gleichzeitig konkurrieren die Länder um die ökonomischen und wissenschaftlichen Eliten, aber auch um einfache Arbeitskräfte, die insbesondere saisonale oder strukturell bedingte Lücken schließen. „Denn wer nur die Kosten der Integration von Zuwanderung in Rechnung stellt, verschweigt dabei, dass auch das Leben in einer alternden und schrumpfenden Gesellschaft ohne nennenswerte Zuwanderung mit Anpassungskosten und möglicherweise mit Wohlstandsverlusten verbunden ist“ (Bade/Münz 2002: 20). Allerdings gehen auch Bade und Münz nicht davon aus, dass Zuwanderung als ökonomisches oder gesellschaftspolitisches Heilmittel anzusehen ist.

Man kann aber feststellen, dass sich die Länder der EU zunehmend dem Problem der Einwanderung und der Integration stellen und die oben beschriebenen Abwehrmaßnahmen nicht per se Einwanderung verhindern wollen, sondern in zunächst noch nicht in sonderlich klarer Weise regeln wollen. Heckmann stellt im Ländervergleich dennoch Erfolge fest. Im von der EU geförderten Projekt „Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective (EFFNATIS)“ sollte der relative Stand der Integration in ausgewählten europäischen Gesellschaften⁹²

⁹² Es wurden Großbritannien, Frankreich und Deutschland untersucht. Die Einwanderergruppen kamen für Großbritannien aus Indien und Pakistan, für Frankreich aus Portugal und den Maghrebstaaten und für Deutschland aus der Türkei und den Nachfolgestaaten der SFR Jugoslawien.

untersucht werden (Heckmann 2004). Als zweite Migrantengeneration definierte man die Gruppe der 16-25jährigen, deren Eltern zugewandert und die entweder bereits im Einwanderungsland geboren waren oder noch vor der Schulpflichtzeit angekommen waren. War in Frankreich der Anteil der Jugendlichen im höheren Bildungssystem wie auch der Anteil der erreichten Schulabschlüsse größer als in Deutschland, so konnte letzteres einen höheren Anteil im Berufsbildungssystem erreichen. Großbritannien nahm eine Mittelstellung hinsichtlich der Bildungsabschlüsse ein, wies aber große Differenzen bei der Erwerbsbeteiligung auf. In der Vergleichsgruppe der einheimischen Jugendlichen waren erhebliche Unterschiede in diesem Bereich festzustellen. Im Bezug zur medialen Massenkultur zeigten sich in allen untersuchten Ländern Angleichungstendenzen zwischen Einheimischen und Migrantenjugendlichen, nur Großbritannien nahm eine gewisse Sonderstellung in der Alltagskultur ein, was sich bei Nahrungs- und Genussmitteln zeigte (Heckmann 2004: 216). Dies mag die überraschen, die insbesondere türkische Migranten diese Sonderstellung in Deutschland einnehmen sehen. Die Religion wiederum besaß für alle Länder bei den Migrantenjugendlichen einen höheren Stellenwert als bei der einheimischen Vergleichsgruppe. In Deutschland benutzten die Migrantenjugendlichen am häufigsten die Sprache ihrer Eltern in der Kommunikation untereinander, allerdings wurde in Frankreich und Deutschland ein beachtlicher Anteil inter-ethnischer Kontakte festgestellt. Außer in Sportvereinen traten die untersuchten Jugendlichen ähnlich wie die einheimischen kaum in Vereine, Gewerkschaften oder ähnliches ein (Heckmann 2004: 217). Insgesamt stellt Heckmann fest, dass die spezielle Integrationspolitik der untersuchten Länder weitaus weniger positive Effekte auf die Integration hatte als die allgemeinen Integrationsinstanzen der Gesellschaft. An deren Stärken und Schwächen zeigte sich dann auch, inwieweit Integration gelingen kann. Als Fazit hält er fest:

„In Bezug auf die drei Länder lässt sich feststellen, dass keines durchgängig erfolgreicher als die anderen war, sondern dass jedes der untersuchten Länder spe-

zifische Schwächen und Stärken aufwies. Keines der Länder könnte als ein nationales Integrationsmodell für Europa angesehen werden“ (Heckmann 2004: 219).

Heckmanns Untersuchung zeigt noch einmal deutlich, dass Integration wesentlich von den allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen abhängt, d.h. sie gelingt wahrscheinlich dort am besten, wo aufnehmende Gesellschaft willens ist, für alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Rasse, sozialer und kultureller Herkunft Integrationsleistungen zu erbringen. Besonders für Deutschland auffallend, ist die geringe Integrationsleistung, die der Bildungssektor erbringt.

Hormel/Scherr schreiben in ihrer ländervergleichenden Recherche zur Bildungspolitik und Bildungspraxis von England, Kanada und Frankreich, dass allen gemeinsam die Erkenntnis sei, dass es strukturelle, institutionelle und interaktionale Diskriminierung von Migranten und Minderheiten in ihren Ländern gebe und sie dies für ihre Gesellschaft als Problem erkannt hätten. England und Kanada streben sogar die rechtliche und organisatorische Verankerung pädagogischer Programme und Konzepte an, die in Deutschland noch nicht einmal existieren (Hormel/Scherr 2004: 41f.). Die gesellschaftspolitischen Kontexte werden als unterschiedlich beschrieben, insbesondere die in Kanada und Frankreich. Die multikulturelle Staatsidee Kanadas auf der einen Seite und die französische Idee des Republikanismus auf der anderen Seite werden als folgenreich betrachtet. Auf die Kritik am Multikulturalismuskonzept Kanadas wurde bereits eingegangen, aber auch Frankreichs Konzept der strukturellen Belanglosigkeit von Ethnizität und kultureller Differenz wird nicht als adäquate Antwort auf die Migrations- und Minderheitenprobleme empfunden. Es sieht so aus, dass kein Nationalstaat eine adäquate Antwort hat, was andererseits auch überraschen würde, da die Fragen von Diskriminierung und Rassismus eng verknüpft sind mit den sozialstrukturellen Bedingungen moderner Gesellschaften. Es ist davon auszugehen, dass diese Integrationsfragen wie auch die Fragen nach sozialer Gleich-

heit und politischer Teilhabe Daueraufgaben der Gesellschaft sind, denen sie sich zum Erhalt ihrer selbst stellen muss. Hormel und Scherrs positive Rezeption der kanadischen und englischen Programmatik einer Antidiskriminierungspolitik und – pädagogik könnte der Befund Heckmanns stören, der der „in Frankreich und Großbritannien im Gegensatz zu Deutschland schon existierenden Antidiskriminierungsgesetzgebung ... nicht auf diese Weise“ eine Wirkung attestiert (Heckmann 2004: 218).

Entscheidender ist vielmehr, dass die Länder ihren Arbeitsmarkt, ihr Bildungs- und Ausbildungssystem, ihr Gesundheitssystem und ihr System der sozialen Sicherheit öffnen und auch die Möglichkeit selbstständigen Unternehmertums offerieren. Die Erleichterung des Zugangs zur Staatsbürgerschaft gehört ebenso dazu. Auffallend ist, so Heckmann, dass „die europäischen Staaten bisher zu eher traditionellen wohlfahrtsstaatlichen Methoden und Mitteln gegriffen [haben], und nicht zu Verfahren positiver Diskriminierung wie affirmative action“ (Heckmann 2004: 222).

Auch in welcher Weise die Öffnung der Märkte die Einwanderungspolitik mitgestaltet, sollte man sich genauer anschauen, um beurteilen zu können, ob die Gesellschaften gelernt haben, Integration und Migration zuzulassen.

4.1.1 Öffnung der Märkte und die Einwanderungspolitik

Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass die Ökonomie relativ frei ihre Märkte erschließen kann, aber auch ein einigermaßen sicheres Umfeld vorfindet. Lange Zeit bot der Nationalstaat dieses sichere Umfeld, dann verlagerte es sich in Europa mehr und mehr auf die Ebene der supranationalen EU und wird nun unter dem Aspekt der Globalisierung neu gesucht. Während die westlichen Staaten zwar intern Regelungen abbauen, um der globalisierten Wirtschaft Gestaltungsraum zu bieten, sorgen sie gleichzeitig extern dafür, dass die Unter-

nehmen, die mehr oder weniger aus ihrem Territorium stammen, globale Absatzmärkte sichern können. Dabei scheut kein Staat vor protektionistischen Maßnahmen zurück. Dies gilt für Waren, erst recht für Menschen und ist selbstverständlich eine Frage der Steuerung. Bös bezeichnet die Migrationspolitik, die Einwanderung zugleich zulässt und begrenzt, als externe Grenzsteuerungsleistung von Nationalstaaten, die einhergehe mit einer internen, die vor allem über das Staatsbürgerrecht geregelt werde (Bös 1997). Man müsse daher eher mit Ausschluss rechnen als mit Integration. Allerdings werden infolge der Öffnung der oben beschriebenen Zugänge zu Arbeit, Kultur und sozialer Sicherung auch die sich schon im Land befindlichen ausländischen Beschäftigten durch protektionistische Maßnahmen geschützt. Ob die auf den Arbeitsmarkt zielenden Maßnahmen die intendierten Effekte haben ist allerdings strittig. Sozialdemokraten glauben generell an staatliche Fördermaßnahmen, Konservative gern an Ausschluss und Zwangsmaßnahmen. Politische Koalitionen zwischen beiden werden daher am ehesten protektionistische Maßnahmen suchen. Dies muss also nicht überraschen. Weitaus mehr überrascht, dass die deutsche Politik zwar den Ausschluss von Einwanderung ökonomisch begründete, ihre Einwanderungspolitik dagegen lange Zeit nicht. In Deutschland war nach dem Anwerbestopp von 1973 bis zum Zuwanderungsgesetz von 2004 ausschließlich die Einwanderung deutscher Aussiedler aus dem Osten und seit 1990 von Juden aus den Nachfolgestaaten der UdSSR vorgesehen.⁹³ Auch können Familienangehörige nachgeholt werden. Das Asylrecht, nunmehr stark eingeschränkt, gibt Flüchtlingen eine eher minimale Chance, dauerhaft anerkannt zu werden. Darüber hinaus werden

⁹³ Das Einwandern von Juden aus der ehemaligen UdSSR ist die Folge eines Gesetzes, welches die letzte DDR-Regierung unter Lothar de Maiziere (Vorsitzender des Ministerrates vom 12.4. 1990 – 3.10.1990) verabschiedete, um deutlich zu machen, dass auch die DDR bereit war für die Folgen nationalsozialistischer Verbrechen an den Juden aufzukommen. In Folge der Auflösungserscheinungen der Sowjetunion war es mancherorts zu jüdenfeindlichen Aktionen gekommen, so dass die DDR mit der Gewährung der Einwanderung eine symbolische Wiedergutmachung signalisierte. Nach dem Erlöschen der DDR hat die Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolger dieses Gesetz weiterhin umgesetzt.

Flüchtlinge aufgenommen, da die Bundesrepublik Deutschland sich verpflichtet hat die international gültige Flüchtlingscharta umzusetzen. Die Regeln sind also politisch motiviert oder werden aus humanitären Verpflichtungen heraus gewährt. Der Rechtstitel ist allerdings entscheidend, ob und wie Zugang zum Arbeitsmarkt, zum Bildungswesen, etc. gewährt wird. Die Rechtsstellung des Ausländers in Deutschland kann als prekär bezeichnet werden, da er bzw. sie nicht die vollen Rechte genießt, wie die Staatsbürger. Es zeigt sich im Alltag, dass dieser Status von einer leicht eingeschränkten politischen Beteiligung bis zum kriminalisierten Status des Illegalen reichen kann. EU-Bürger hingegen sind weitestgehend gleichgestellt, ihnen wird das kommunale Wahlrecht gestattet, ausgeschlossen sind sie aber von Landtags- und Bundestagswahlen.

Für Flüchtlinge und Asylbewerber ist die Mobilität in Deutschland in der Regel stark eingeschränkt. Diese umfasst in Deutschland mehrere Statusgruppen: Asylbewerber, Asylberechtigte, Konventionsflüchtlinge, Kontingentflüchtlinge, Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge sowie De-facto-Flüchtlinge.

Bei einem Blick auf die Verteilung der Migranten im Bundesgebiet fällt neben der West-Ostverteilung vor allem auf, dass Migranten vorzugsweise in den Großstädten leben. Die Wahl ihres Aufenthaltsortes ist vor allem ökonomisch bedingt, man könnte auch sagen, Migration ist ein westdeutsches Großstadtphänomen. Neun Zehntel leben in Westdeutschland und machen dort ungefähr 10 % der Bevölkerung aus, wobei Großstädte wie Frankfurt am Main mit 28 %, Stuttgart mit 24 % und München mit 22 % weit über diesem Wert liegen. Auch innerhalb der Städte ist der Anteil ungleich verteilt, insbesondere Stadtteile mit schlechter Infrastruktur und einem hohen Anteil von Sozialhilfeempfängern innerhalb der deutschen Bevölkerung haben einen noch höheren Anteil ausländischer Menschen an der Wohnbevölkerung (Storz 2002). Es wurde bereits erwähnt, dass die deutsche Politik in den 1980er Jahren glaubte, die Höhe der ausländischen Bevölkerung durch Rückkehrhilfen in ihr Heimatland bei gleichzeitigem Weiter-

bestehen des Aufnahmestopps reduzieren zu können. Seit 1975 wurde verstärkt gegen die illegale Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer vorgegangen. Ab Mitte der 1970er Jahren war es für ausländische Arbeitnehmer, die nicht Bürger eines Mitglieds der Europäischen Gemeinschaft waren, nahezu unmöglich zum deutschen Arbeitsmarkt zugelassen zu werden, solange sie nicht Profisportler waren oder wichtige Positionen in Kultur und Wirtschaft einnehmen konnten. Das Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern vom 28. November 1983 hatte zum Ziel, allen auf Dauer zurückkehrenden Ausländern aus den ehemaligen Anwerbestaaten zeitlich befristete Hilfen anzubieten, wenn sie die Option zur Rückkehr freiwillig nützten. Auf Zwangsmittel wurde verzichtet bzw. diese konnten nicht eingesetzt werden, da die Menschen sich nichts zu Schulden hatten kommen lassen, es wäre ansonsten auf eine völkerrechtswidrige Vertreibung hinausgelaufen. Auch wurden Hilfen zur Wiedereingliederung, wie z.B. Rückkehrberatung, Entsendung deutscher Lehrer in die Heimatländer, Förderung von Modellprojekten und vor allem zum Wohnungsbau gewährt (Frerich/Frey 1993: 197ff.). Wie nicht anders zu erwarten betrachtete die Bundesregierung die Wirkung des Gesetzes als Erfolg. Tatsächlich war jedoch der Anteil der ausländischen Bevölkerung von 1983 bis 1986 bei etwas über 7 % konstant geblieben, fiel nur 1987 auf 6,9 %, um danach wieder auf über 7 % anzusteigen und bewegte sich in den 1990 Jahren auf über 8 %. 1997 wurde mit 9,0 % der höchste Wert erreicht und blieb seitdem konstant bei 8,9 %. Ca. 2/3 der ausländischen Bevölkerung hätten nach der geltenden Staatsbürgerschaftsregelung Anspruch auf einen deutschen Pass. Nur die wenigsten nehmen diese Möglichkeit zurzeit wahr.

Da das Gesetz vor allem auf die türkische Bevölkerung in der Bundesrepublik zielte und weniger auf die Bürger der Europäischen Gemeinschaft, jetzt EU, wäre zu erwarten gewesen, dass sich bei den Zu- und Fortzügen von Ausländern, ein Einwanderungssaldo für türkische Staatsangehörige ergeben müsste. Das Gegenteil ist der Fall. Im Zeitraum 1974 - 1994 wanderten laut Statistischem

Bundesamt 1.913.649 türkische Staatsangehörige ein und 1.651.995 aus, dies ergibt ein Plus von 261.654. Im Gegensatz hierzu wanderten mehr griechische und italienische Staatsangehörige aus als ein (Einwanderung Griechischer Staatsangehöriger: 392.655, Auswanderung: 533.687; Italienische Staatsangehörige: Einwanderung 1.111.664, Auswanderung 1.288.031).⁹⁴ Wie man sieht, sind sowohl Ein- wie Auswanderungszahlen sehr hoch, d. h. es handelt sich um ein Hin- und Herfließen und nicht um Einwandern und Bleiben. Diesen Sachverhalt hatte die damalige Bundesregierung offenbar nicht registriert und wohl auch keine wissenschaftlichen Berater gehabt, die sie hätten darauf hinweisen können, dass die Rückkehrprämien aus diesem Grund kaum Wirkung zeigen konnten, unabhängig davon, ob man eine Ausländerbegrenzung befürwortete oder nicht. Gegenwärtig ist genügend institutionelles Wissen da, um solche politischen Fehleinschätzungen vermeiden zu können, wie z. B. der Rat der Migration und wissenschaftliche Einrichtungen wie das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück oder auch die Forschungsstelle für Interkulturelle Studien der Universität zu Köln. Auch erstellt der Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration im Auftrag der Bundesregierung laut Beschluss des Deutschen Bundestages jährlich einen Migrationsbericht, der unter Einbeziehung aller Zuwanderergruppen einen umfassenden Überblick über die jährliche Entwicklung der Zu- und Abwanderung gibt (Plenarprotokoll 14/108 vom 8. Juni 2000/Drucksache 14/1550 vom 07.09.1999). Dies bedeutet doch, dass der Deutsche Bundestag von Migration als dauerhaftem Phänomen ausgeht, welches der politischen Analyse und Reflexion bedarf. Er erklärt sich hiermit auch in Migrationsfragen für zuständig.

Seit Mitte der 1970er Jahre mochte die Politik die Zulassung von Einwanderung, die sie in den 1960 Jahren aus ökonomischen Gründen eingeführt hatte, als die deutsche Wirtschaft Arbeitskräftebedarf angemeldet hatte, nur ungern weiterverfolgen, da man annahm, die soziale Infrastruktur würde mehr Menschen nicht

⁹⁴ Quelle: Statistisches Bundesamt; Fachserie 1, Reihe 1, 1975-95

fassen und die deutsche Bevölkerung wäre in weiten Teilen ausländerfeindlich eingestellt bzw. ihre Integrationsbereitschaft wäre mit dem bisher Geleisteten schon erschöpft. In den 1980 Jahren verdächtigte man denn auch jeden Asylsuchenden, kein politisches Asyl anzustreben, sondern aus rein ökonomischen Gründen einreisen zu wollen. Ökonomische Gründe galten als verwerflich und haben auch in der Tat nichts mit politischer Asylgewährung zu tun. Allerdings ist Einwanderung aus ökonomischen Interessen eine wieder eröffnete Möglichkeit seit Mitte und Ende der 1990er Jahre geworden. Im Gegensatz zu den 1970er Jahren war die Arbeitslosenquote Ende der 1990er Jahre in Deutschland viel höher und dennoch fehlten Menschen mit bestimmten Qualifikationen, die nicht so schnell ausgebildet werden konnten, wie sie benötigt wurden. Dies lässt sich gewiss auch darauf zurückführen, dass zumindest den politisch Beteiligten klar ist, dass ein Sockel von Arbeitslosigkeit sich kaum noch durch Wirtschaftswachstum abbauen lässt. Die Anerkennung von Migration als soziales Faktum ist in der Politik angekommen. An der Einrichtung einer Integrationsbeauftragten bei der Bundesregierung lässt sich dies institutionell ablesen. Allerdings fehlt dieses Verständnis immer dann, wenn größere oder einflussreichere Gruppen Angst um ihre Arbeitsplätze haben. Nach dem neuen Zuwanderungsgesetz erhalten Hochqualifizierte von Anfang an einen Rechtstitel auf Dauer, das heißt für sie, unbefristet in Deutschland leben und arbeiten zu können. Auch ihre Familienangehörigen dürfen eine Arbeit in Deutschland aufnehmen. Selbständige erhalten in der Regel einen befristeten Aufenthaltstitel, wenn sie in Deutschland mindestens eine Million Euro investieren und mindestens zehn Arbeitsplätze schaffen. Studenten wird die Möglichkeit eingeräumt, nach erfolgreichem Studienabschluss eine angemessene Beschäftigung aufzunehmen. Für die Arbeitsplatzsuche erhalten sie ein Jahr Zeit. Für Nicht- und Geringqualifizierte wird der Anwerbestopp allerdings aufrechterhalten. Es gelten Ausnahmen, zum Beispiel für Saisonbeschäftigung oder als Au pair. Auch für qualifizierte Arbeitnehmer gilt der Anwerbestopp fort, wobei eine Reihe von Ausnahmen zulässig sind. Zu

den Personengruppen, die nach Vorrangprüfung zum Arbeitsmarkt zugelassen werden können, zählen zum Beispiel Wissenschaftler, Sprachlehrer, IT-Fachkräfte und andere Spezialisten sowie Personen, an deren Beschäftigung ein öffentliches Interesse besteht. Dies bedeutet, dass die Steuerungsmöglichkeit der Politik groß ist. Da sie generell im ökonomischen Bereich von Lobbygruppen stark beeinflusst wird, werden dort höchstwahrscheinlich größere Interessenskämpfe stattfinden. Eines dürfte aber klar geworden sein: Migranten werden in wirtschaftlich erwünscht und unerwünscht eingeteilt. Dabei ist es ökonomisch aber nicht eindeutig, ob vorrangig die oben genannten besonders Qualifizierten gebraucht werden oder nicht doch vermehrt auch gering qualifizierte Arbeitskräfte.

Aber dies ist für die hier gestellte Frage nach dem kollektiven Lernen mit dem Phänomen der Migration unerheblich. Gelernt wurde, dass Migration in der globalisierten Welt eine gewisse Normalität besitzt und nicht vollständig abgewehrt werden kann, man sich aber erhofft, sie politisch steuern zu können. Ob diese Steuerung erfolgreich ist, lässt sich noch nicht abschätzen. Zu vermuten ist eher, dass viele Ausnahmegenehmigungen, je nach Konjunktur, erteilt werden. Ob diese dann greifen, ist fraglich, da Menschen in der Regel nicht auf gepackten Koffern sitzen und nur darauf warten, dass die Regierung irgendeines Staates sie ins Land lässt. Von sozialpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Seite wird schon jetzt gewarnt, dass es eine gespaltene Migration geben könne, so dass die Soziale Arbeit vor größere Probleme gestellt sein werde (Schröer/Sting 2003). Auch werde die illegale Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften ohne gültigen Aufenthaltstitel bei allen restriktiven Maßnahmen kaum abnehmen. Die Risiken liegen bei den Beschäftigten und binden diese an ihren Arbeitgeber, dem gegenüber sie keine Rechte haben. „Die bisher verfolgten repressiven Maßnahmen sind ... relativ erfolglos (Cyrus 2003: 48).

Der Ruf nach Protektionsmaßnahmen wiederum wird auf Seiten der Beschäftigten in Deutschland möglicherweise lauter werden und diesem kann sich die Politik nur schwer entziehen.

4.1.2 Zitadellenkultur – Nationale Protektion

Die nationale Protektion richtet sich nicht nur nach außen, um fremde Arbeitskräfte vom heimischen Markt fernzuhalten, sondern auch nach innen, d.h. die wiederum auszuschließen, die schon im Arbeitsmarkt integriert waren. Dies kann man sowohl an der Arbeitslosen- wie auch an der Sozialhilfequote sehen. 1973, zum Höhepunkt der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland waren 2,6 Millionen „Gastarbeiter“ in Beschäftigung. Nach dem Anwerbestopp und den wirtschaftlichen Schwierigkeiten im produzierenden Gewerbe stieg die Arbeitslosenquote allgemein an und traf die Migranten am stärksten. Zum Ende der alten Bundesrepublik im Jahr 1989 lag die allgemeine Quote bei 7,4 %, bei den nichtdeutschen Arbeitnehmern bei 11,5 %. Dieses Verhältnis hat sich auch im vereinten Deutschland bei steigender Arbeitslosigkeit nicht geändert. Seit der Vereinigung hat sich der Arbeitsmarkt in West- und Ostdeutschland gespalten, ein leichter Anstieg der Arbeitslosenquote in Westdeutschland und ein rasanter, regional auch dramatischer Anstieg in Ostdeutschland. Und obwohl die meisten Migranten im Westen leben und arbeiten ist ihre Arbeitslosenquote höher als die der Ostdeutschen. 1997 lag sie bei 20,8 % und damit einige Prozentpunkte höher als in Ostdeutschland. Besonders die Frauen unter den nichtdeutschen Arbeitnehmern sind von der wirtschaftlichen Veränderung betroffen. Ungeschützte Arbeitsverhältnisse nahmen bei ihnen signifikant zu. Allerdings sind Migranten im Durchschnitt nicht so lange arbeitslos wie Einheimische, da sie eher bereit sind Arbeiten unterhalb ihrer Qualifikation oder in anderen Gewerben als bisher anzunehmen. Die höhere Arbeitsmoral schützt sie aber nicht vor Verarmung. War noch während der 1980er Jahre das Risiko, Hilfe zum Lebensunterhalt

beziehen zu müssen, zwischen Deutschen und Nichtdeutschen ungefähr gleich hoch, änderte sich dies in den Jahrzehnten danach (Lagebericht 2002, Lagebericht 2005).⁹⁵ In Folge dessen haben sich viele ausländische Arbeitnehmer selbständig gemacht und es entstanden kleine Unternehmen, die auch, aber nicht ausschließlich, einen ethnisierten Markt bedienen. So sind Möglichkeiten, vielleicht auch nur Nischen entstanden, die es erlauben, dass sich eine neue Mittelklasse zwischen Gettoisierung und Emanzipation herausbildet (Bukow 1993). Jedoch sollte man mit dieser Einschätzung noch vorsichtig sein. Der Mikrozensus von 2002 weist die ausländischen Erwerbstätigen vor allem im produzierenden Gewerbe aus, unter dem türkischen Erwerbstätigkeiten in NRW sogar noch um 10 Prozentpunkte höher als bei den anderen ausländischen Beschäftigten (43,3 % zu 34,2 %). Zum Vergleich: Nur 25 % der deutschen Erwerbstätigen arbeiten hier. Der Niedergang von Bergbau und Schwerindustrie gerade in Nordrhein-Westfalen und auch die Verlagerung arbeitsintensiver Produktionsprozesse ins Ausland betreffen somit vor allem die ausländischen Erwerbstätigen. Diese müssen sich zunehmend ethnischen Verteilungskämpfen stellen. Auch die kleinen Unternehmer sind von den ethnisierten Verteilungskämpfen nicht ausgenommen. Die Soziogenese der Ethnizität zeigt sich hier sogar noch deutlicher. Viele haben eher den Status eines „marginalisierten Unternehmers“. Armut und Selbstausbeutung sind Bestandteil der Migrantenökonomie (Pütz 2005). Mit der Theorie der „Soziogenese der Ethnizität“ verbinden sich die Schlechterstellung und Abwertung von Menschen, die einer anderen „Ethnie“ zugeordnet werden (Bukow/Llaryora 1998). Das Feindbild der Minderheit, welches sich durch die Ethnisierung ergibt (Bukow 1996), kann aber durch wirtschaftlichen Erfolg, wenn er politisch wahrgenommen wird, sich soweit ändern, dass die Minderheit eingeschlossen wird in den wirtschaftlichen Erfolg einer Region, z.B. „unsere erfolgreichen Türken hier in Köln-Mühlheim“.

⁹⁵ Alle Zahlen wie auch die Auswertung stützen sich auf Angaben des Statistischen Bundesamtes oder auf die der Bundesanstalt für Arbeit.

Die Soziogenese der Ethnizität ist eng verbunden mit der Theorie der Unterschichtung, wie sie Hoffmann-Nowotny vorgelegt hat. Dies bedeutet, dass in Situationen einer allgemeinen ökonomisch-sozialen Verschlechterung von bestimmten Gruppen, die stärker betroffen sind oder auch nur einen stärkeren Konkurrenzdruck empfinden, die Möglichkeit der Ethnisierung stärker gewählt wird.

Böhnisch/Marthaler nennen dies eine nationale Zitadellenkultur. Vorherrschend seien „nicht ethnische Integration durch gegenseitiges Voneinanderlernen, sondern nationale Integration durch ethnische Ausgrenzung“ (Böhnisch/Marthaler 1999: 67).

Sie beschreiben einen Prozess, der in wirtschaftlich schwierigen Zeiten von einer Multikultur zur Zitadellenkultur laufe, d.h. sie unterstellen, dass die von der Interkulturellen Pädagogik erhoffte multikulturelle Gesellschaft bereits vorhanden war und nun im Begriff sei, von einer die „nationale Dividende“ einklagenden Gesellschaft zur sich abschottenden Zitadellenkultur umgewandelt zu werden. Denn auch die Unterschichtung, die nach Hoffmann-Nowotny den Einheimischen die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg ermöglichte, greift in ihrer Funktion nicht mehr. Vielmehr haben sich mancherorts ausländische Bewohner einen kleineren Wohlstand geschaffen, indem sie Nischen der Ökonomie besetzen konnten. „Immer mehr Deutsche werden durch die strukturelle Massenarbeitslosigkeit und die industriellen Umstrukturierungen aus dem nivellierten Mittelstandsbereich in die ungewohnte Peripherie gedrängt und sehen sich – aktuell oder prospektiv – der Konkurrenz derer ausgesetzt, denen sie nach der Logik des hegemonialen Prinzips doch eigentlich überlegen sind: den Arbeitsmigranten“ (Böhnisch/Marthaler 1999: 71).

Auf der Ebene der Persönlichkeit beschreiben sie die Zitadellenmentalität als eine Abspaltungsmentalität, wobei der psycho-pathologische Begriff der Abspaltung bewusst gewählt wird. Sie beschreiben, im weitesten Sinne psycho-

analytischen Theorieangeboten folgend, eigene Unsicherheit, Hilflosigkeit und die Angst vor Abwertung und sozialem Abstieg als nach außen abgespalten und auf Schwächere projiziert (Böhnisch/Marthaler 1999: 72).

Solange die sozialökonomische Basis nicht hergestellt werde, könne ihrer Meinung nach eine interkulturelle Pädagogik ihr Ziel des Einanderverstehens und Voneinanderlernens nicht erreichen. Da man davon ausgehen kann, dass in den nächsten Jahrzehnten die sozialökonomische Basis nicht wiederhergestellt werden kann, wäre die Interkulturelle Pädagogik vorerst am Ende. Dem kann man nur entgegenwirken, wenn man pädagogische Ziele und Handlungsmöglichkeiten nicht so stark in Abhängigkeit zur Ökonomie sieht wie die Autoren. Allerdings muss man unterscheiden, dass nicht alle Ausländer per se von der ethnisierenden Ausgrenzung betroffen sind, am wenigsten die wirtschaftlich oder gesellschaftlich Erfolgreichen. Sie werden eher vereinnahmt und damit sicherlich auch ein Stück weit integriert, so dass sie sich in Kampagnen, wie „Du bist Deutschland“ wieder finden können.

Festhalten kann man aber, dass die Gesellschaft sich auf eine entgrenzte Migration einstellen muss und dies auch schon tut und zwar mit Strategien, die zum einen der Zitadellenmentalität entsprungen sind, zum anderen aber auch durch Vereinnahmung erfolgreicher Migranten, was möglicherweise auf der Oberfläche eine multikulturelle Gesellschaft abbildet. Wahrscheinlich ist zurzeit mehr nicht erwartbar. Es ist offensichtlich, dass die Gespaltenheit der Migration schon in der Rechtsstellung des Ausländers dokumentiert wird. Interessanterweise wird in der angewandten Praxis dem Wanderer, der als Flüchtling kommt, Mobilität verweigert. Die Zitadellenkultur möchte zumindest tendenziell die soziale Mobilität denen verweigern, die sie für nicht berechtigt hält. Sie verhält sich somit nicht anders als die privilegierten Klassen nach Einführung der Freizügigkeit. Die freigesetzten Massen wanderten immer der Arbeit nach und es gilt daher als Privileg frei wandern zu können. Die Einschränkung politischer Rechte bedeutet auch

eine Einschränkung, sich soziale Mobilität kollektiv zu erstreiten zu können. Die Einschränkung politischer Rechte ist aber noch nicht verbunden mit der Einschränkung sozialer Rechte, wie durch die Inklusion in den Sozialstaat gezeigt wird.

4.2 Migration im Sozialstaat

Eine besondere Rolle in der gesellschaftlichen Integration spielt der Wohlfahrtsstaat. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Mobilität der Menschen durch die Art der öffentlichen Unterstützung eingeschränkt werden kann. Dies zeigte sich noch in der Armenfürsorge am Anfang des 20. Jahrhunderts, wenn Länder statt des Wohnortunterstützungsprinzips das alte Heimatprinzip aufrechterhielten. Allerdings konnte die Armenfürsorge erst dann in die allgemeine Struktur des Sozialstaates überführt werden, als sie in Form von Sozialhilfe ein allgemeines Recht unabhängig vom Verhalten des Einzelnen wurde, ein Umstand, der von konservativer, aber auch wirtschaftsliberaler Seite immer wieder angegriffen wird. Schaut man auf den Wohlfahrtsstaat als Ganzes wird man gewahr, dass er prinzipiell auch dem Fremden seine Leistungen nicht verweigert. Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Sozialstaat. Die sozialstaatlichen Regelungen schließen auf der Basis der jeweiligen Bezugsbedingungen grundsätzlich die gesamte Wohnbevölkerung ein und eröffnen damit Migranten eine Vielzahl von Eingliederungsmöglichkeiten. Im Bereich der sozialen Sicherung sind dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland lebende ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer deutschen Staatsangehörigen gleichgestellt. Allerdings fallen zunehmend Deutsche wie Nicht-Deutsche aus dem sozialen Sicherungssystem heraus, da es über die Lohnbeschäftigung geregelt ist. Zum einen, weil sie arbeitslos wurden und die gesetzliche Bezugsdauer von Arbeitslosengeld überschritten haben, oder weil sie in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind, die nicht sozialversichert sind. Irreguläre Einwanderer sind schon

qua Definition vom sozialen Sicherungssystem ausgeschlossen. Menschenrechtsverletzungen durch die Verweigerung von Hilfeleistungen wurden unter anderem von amnesty international festgestellt, denn auch für die umgangssprachlich Illegal genannten lassen sich die Regeln der Genfer Flüchtlingskonvention vom 28. Juli 1951 und die allgemeinen Menschenrechte anwenden. „Obgleich ihnen kein Bleiberecht im Inland zusteht, kommen ihnen Menschenrechte zu – z.B. das Recht auf Leben oder auf Ehe und Familie-, die einer Abschiebung entgegen stehen“ (Renner 1999: 40).

Dennoch ist festzuhalten, dass der Sozialstaat seine Leistungen so erbringt, dass von Integration für den größten Teil der ausländischen Bevölkerung in der Regel gesprochen werden kann. Für die Wahlen zu den Selbstverwaltungsorganen der Sozialversicherungsträger haben versicherte Ausländer das volle aktive und passive Wahlrecht. Diese Eingliederungsmöglichkeiten haben in erheblichem Maße dazu beigetragen, dass Segregation und Marginalisierung eher seltene Resultate des Eingliederungsprozesses sind, so zumindest die Einschätzung des sechsten Familienberichts der Bundesregierung (BFFJ 2000).

Generell kann man mit Hauke Brunkhorst sagen, der Sozialstaat schafft Solidarität unter Fremden, da nicht die sozialen Beziehungen der Menschen zueinander für Hilfeberechtigung wie Hilfeerbringung maßgeblich sind, sondern die mittels Versicherungsbeiträgen erworbenen Rechte bzw. die allgemein gültigen sozialen Rechte, deren Bedingungen gerichtlich überprüft und damit eingeklagt werden können (Brunkhorst 1997). Unproblematisch gestaltet sich dies dennoch nicht (zur Diskussion s. Treichler 2002). Ähnlich wie in den nordeuropäischen Staaten sind die sozialstaatlichen Leistungen korporativ auf Staatsebene organisiert und erfassen praktisch die gesamte Wohnbevölkerung. Im Unterschied zu diesen Staaten beinhalten diese Sicherungssysteme in Deutschland jedoch eine deutliche vertikale Differenzierung, ablesbar z. B. am vertikal gegliederten Bildungssystem und an der Rentenversicherung. Im Unterschied zu angelsächsischen Staaten

wird dessen vertikale Differenzierung jedoch nicht durch eine Reduktion von sozialstaatlichen Leistungen auf Armutsgruppen und eine Privatisierung der Leistungen für die übrige Bevölkerung erreicht (einschließlich der Bildung), sondern durch die Bindung von Leistungen an die Erwerbsbiographie:

„Das deutsche Rentensystem ist international das einzige, das seine Leistungen auf diese Weise fast ganz von geleisteter Erwerbsarbeit abhängig macht, statt beitragsunabhängig Leistungen zu gewähren wie bei einer Staatsbürgerversorgung (Modell Schweden) oder fürsorgeartige, d. h. einkommensabhängige und bedarfsorientierte Zahlungen vorzusehen wie im residualen Wohlfahrtsstaat (Modell USA). Diese Erwerbsfixierung ist der Kern des deutschen Sozialversicherungsstaates. Die Zielformel Sicherheit – die Sicherung eines einmal erreichten Einkommensstatus über das Erwerbsleben hinaus – ist gegenüber der konkurrierenden Zielformel Gleichheit im deutschen Sozialstaat besonders ausgeprägt. Umverteilung findet in diesem Modell weniger zwischen oben und unten als im Lebensverlauf statt, von Zeiten der Beitragszahlung zu Zeiten des Leistungsbezuges“ (Leibfried u. a. 1995: 28).

Entscheidend für die Situation von Migranten ist, welche Regeln für ihre Einbeziehung in die verschiedensten sozialstaatlichen Regelungen gelten, d. h. wie die Inklusion in den Sozialstaat erfolgt. In Deutschland schließen die sozialstaatlichen Regelungen grundsätzlich alle ein und eröffnen damit auch Migranten eine Einbindung in die korporativ organisierten Versicherungssysteme, die in individualistisch organisierten Gesellschaften mit weithin privatisierten Systemen der Risikoabsicherung weit weniger zur Verfügung stehen:

„Migration unter Bedingungen des Sozialstaates forciert ohnehin zu erwartende Prozesse der Niederlassung von Zuwanderern. Damit einher geht aber auch soziale Integration, die in dem Maße, wie sie soziale Mitgliedschaften erzeugt, Migranten zu normalen Gesellschaftsmitgliedern in dem Sinne werden lässt, dass sie als Marktteilnehmer, Wohnungsnehmer, Patienten, Klienten, Kinder, Schüler

in die entsprechenden sozialen Teilsysteme mit einem bearbeitbaren Ausmaß an Friktionen einbezogen werden“ (Bommes 1994, 370).

Diese durch den Sozialstaat bereitgestellten Eingliederungsmöglichkeiten dürften in erheblichem Maße dazu beigetragen haben, dass Inklusion in den Sozialstaat auch für Migranten zur Normalitätserwartung gehört. Diese systemische Integration der in Deutschland verbliebenen Migranten und ihrer Familien lässt sie sicherer auch über das Erwerbsleben hinaus in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt finden.

So wichtig die Integration in die Versicherungssysteme des Sozialstaates sind, so sehr werden sie konterkariert durch eine verfehlte Informationspolitik. Dies betrifft gleichermaßen alle Versicherten und es dürften kaum alle Versicherungsnehmer über alle ihnen zustehenden Leistungen aufgeklärt sein. Für ausländische Versicherungsnehmer gilt dies aber in Besonderem.⁹⁶

Die Transformation des Sozialstaates hat selbstverständlich auch Folgen für die Migranten. Wenn sie stärker vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden als andere, ist damit zu rechnen, dass Armut unter ihnen zunimmt und sie mehr und mehr aus den sozialen Sicherungssystemen herausfallen. Kritiker sehen den wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsstaat zugunsten eines „neo-sozialen Gewährleistungsstaates“ verschwinden, in dem nicht mehr Leistungen garantiert, sondern „nur noch Unterstützung subjektiver Lebensgestaltung“ gewährleistet werden (Kessl 2005: 216). Sehr pessimistisch sieht dies der Sozialwissenschaftler Christoph Butterwege in einem Aufsatz von 2005, in dem er die „neoliberale Hegemonie“ verantwortlich macht für den Wandel allgemein verbindlicher Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen.

⁹⁶ So soll der 1964 als Millionster Gastarbeiter gefeierte Rodrigues de Sá aus Portugal an den Folgen eines in Deutschland erlittenen Arbeitsunfalls in seinem Heimatland gestorben sein, da er wohl nicht wusste, dass die Unfallversicherung ihm auch in Portugal medizinische Versorgung ermöglichte, und er sich aus diesem Grund zu spät in Behandlung begab (Motte/Ohliger 2004: 19).

„Galt früher der soziale Ausgleich zwischen den gesellschaftlichen Klassen und Schichten als erstrebenswertes Ziel staatlicher Politik, so steht heute den Siegertypen alles, den ‚Leistungsunfähigen‘ bzw. ‚-unwilligen‘ nach offizieller Lesart hingegen nichts zu“ (Butterwege 2005: 177).

Ob Migranten zu den Leistungsunfähigen oder –unwilligen gehören, hängt auch in großem Maße von den Bildungseinrichtungen ab und inwieweit diese sie qualifizieren können.

4.3 Bildungseinrichtungen und die Migrantenkinder

Die Kinder- und Jugendhilfe gehört rechtlich zum Sozialbereich. Ihre rechtliche Verankerung findet sie im 8. Sozialgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Sie leistet wichtige Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche und Teile, wie z.B. der Kindergarten, haben einen direkten Bezug zur Bildung. Der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe ist wie der der gesamten Sozialen Arbeit soziale Integration und wird innerhalb wohlfahrtsstaatlicher Arrangements ausgeführt. In der Kinder- und Jugendhilfe gibt es in den letzten Jahren vermehrt Angebote für Migrantenkinder, die gerade deshalb auch problematisch sind, da sie als Dauerangebote die Hilfen ethnisieren und von der - falschen - Annahme ausgehen, dass das „Leben zwischen zwei Kulturen“ per se problematisch sei. Dagegen setzen aufgeklärte Sozialpädagogen Partizipation und Chancengleichheit und ein generell migrationssensibles Handeln. Es lässt allerdings auch feststellen, dass die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe von Familien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allzu gut angenommen werden (Hamburger u. a. 2002). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Migranten gegenüber staatlichen Stellen vorsichtig agieren, da ihre Abweichungen möglicherweise eher unter ordnungspolitischen Aspekten betrachtet werden als unter Hilfsaspekten. Ganz abwegig ist eine solche Befürch-

tung nicht, wenn man bedenkt, dass im Entwurf zum Kinder- und Jugendhilfegesetz die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen durch Ausländerkinder als Ausweisungsgrund vorgesehen war. Die damaligen Oppositionsparteien SPD und Grüne waren strikt dagegen und auch Stimmen im Regierungslager von CDU/CSU und F.D.P. führten dazu, dass in den Ausschussberatungen dieser Punkt gestrichen wurde (Frerich/Frey 1993: 351). Möglicherweise liegt es aber auch an fehlenden auf die Bedürfnisse der Migranten zugeschnittenen Angeboten. Erst in letzter Zeit entstehen auch Projekte, die zum Teil von Menschen mit Migrationshintergrund gestützt werden, um den spezifischen Problemen von Migrantenfamilien gerecht zu werden (Gedik 2004).

Eine Ausnahme bei der Inanspruchnahme von Angeboten bildet allerdings der Kindergarten. Ende des Jahres 2000 lebten 485 690 ausländische Kinder im Alter bis zu 6 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland, davon wurden 88 % in Deutschland geboren (Mikrozensus 2000). Die spezifische Kindergartenbesuchsquote der ausländischen Kinder liegt mit 42,3 % nicht wesentlich unter der der deutschen.⁹⁷ Insgesamt liegt die Quote bei 47,5 % für ganz Deutschland, wobei sie im Osten Deutschlands weitaus höher ist. Die Trägerstruktur ist unterschiedlich, wird aber durch das bundeseinheitlich geltende KJHG staatlich gesichert. Die Trägerpluralität wurde im alten Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 (RJWG) mit pluralen weltanschaulichen Bindungen legitimiert und findet sich auch noch im geltenden KJHG. Somit haben die Eltern die Möglichkeit, einen ihnen weltanschaulich nahen Träger auszuwählen. Es war nie vorgesehen, dass Eltern den Kindergarten nach optimalen pädagogischen Leistungen auswählen. In Deutschland sind Vereine als Träger des Kindergartens generell dem Staat loyaltätspflichtig. Dies gilt auch für alle anderen Träger der Fürsorge.

⁹⁷ Den höchsten Anteil ausländischen Kinder in den Kindergärten erreicht Rheinland-Pfalz mit 53,6 % (bei einer allgemeinen Kindergartenbesuchsquote von 51,1 %). Den niedrigsten Prozentsatz weist Niedersachsen mit 35,6 % auf, allerdings bei einer ebenfalls niedrigen allgemeinen Kindergartenbesuchsquote von 39,4 % (Mikrozensus 2000).

Besonders hoch ist die Beteiligung ausländischer Kinder an Vorschuleinrichtungen mit 85,5 % in der Altersstufe der 5- bis 6- jährigen. Auch wenn der Kindergarten eine Einrichtung des Sozialwesens ist, wird er zunehmend als Bildungseinrichtung gesehen und Eltern wissen anscheinend durchaus, dass es sinnvoll ist, ihr Kind zumindest im letzten Jahr vor der Einschulung in einen Kindergarten zu schicken. Hier gibt es offensichtlich zwischen Deutschen und Ausländern keinen so gravierenden Einschnitt wie der politische Diskurs meint.

Da der Kindergarten aber nur einen recht allgemein gefassten Bildungsauftrag im KJHG hat, ist er als Bildungseinrichtung nur unzulänglich auf die Lernanforderungen, die insbesondere in der Vermittlung von Deutsch als Verkehrssprache liegen, vorbereitet. Trotz Kindergartenbesuches lernen ein großer Teil der Kinder die deutsche Sprache nicht hinreichend genug, um den Anforderungen in der Schule genügen zu können. Die im Jahr 2002 vorgestellte Sprachstandserhebung „Bärenstark“ bei Kindern im Vorschulalter in ausgewählten Berliner Bezirken stellte fest, dass zwei Drittel dieser Untersuchungsgruppe nur unzureichend Deutsch sprachen und entsprechend zu fördern wären (Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2002). Dies gilt nicht nur für ca. 90 % der Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch für ca. 50 % der deutschen Kinder, obwohl 97% der Untersuchungsgruppe eine Kindertagesstätte oder Vorschuleinrichtung besuchten.

Der Spracherwerb ist auch ein Problem in der Schule, obwohl diese die herausragende Institution darstellt, die den Kindern den korrekten Umgang mit der deutschen Sprache vermittelt. Um es vorweg zu sagen, bislang ist die deutsche Schule daran gescheitert.

In den 1970er Jahren waren die Bildungspolitiker in Deutschland noch überrascht, dass in den Schulen vermehrt Schüler ausländischer Herkunft auftauchten. So wiesen Hansen und Klemm 1979 daraufhin, dass die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung noch 1973 meinte, dass im Jahr 1980 der Anteil aus-

ländischer Schüler nicht höher als 1,9 Prozent aller Schüler sein werde. Im Schuljahr 1977/1978 waren dann schon mehr als doppelt so viele ausländische Kinder wie für 1980 prognostiziert in der Schule. „In wenigen Jahren hat sich – für unsere Gesellschaft unerwartet – eine Explosion der ausländischen Schülerzahlen ereignet“ (Hansen/Klemm 1979: 7).

Danach, so schreiben die Autoren weiter, waren Politik und Öffentlichkeit alarmiert. Dieser Alarmismus, so muss man fortfahren, hat sich allerdings als problematisch erwiesen, insbesondere da kaum Anstrengungen unternommen wurden, die Bildungseinrichtungen zu befähigen, Migrantenkinder zu fördern. Dieser Alarmismus ist bis heute geblieben. Nur weiß man jetzt von 80 % Ausländerkinder in Hauptschulen zu berichten. An den Schulen selbst hat sich nicht allzu viel geändert. Lehrer sind immer noch auf sich allein gestellt, Lehrer mit Migrationshintergrund finden sich kaum welche, Sprachförderprogramme gibt es nur vereinzelt. Die Angebote der Interkulturellen Pädagogik finden sich in den Schulen nur in vereinzelten Projekten und sind kaum verankert mit den anderen Unterrichtsinhalten. Mecheril hat in einem Vergleich von Texten aus den 1970er Jahren und aktuellen zur Bildungssituation von Migrantenkindern den Schluss gezogen, dass „es der deutschen Schule in den letzten drei Jahrzehnten letztendlich nicht gelungen ist, auf die Migrationstatsache in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglicht hätte“ (Mecheril 2004: 133).

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Schulen stieg seit den 1970er Jahren kontinuierlich an. Dies liegt zum einen an dem seit den 1980er Jahren anhaltenden Familiennachzug wie auch an der höheren Fertilitätsrate ausländischer Frauen. Letzteres macht den Paranoikern der Überfremdung immer sehr zu schaffen. Aber selbst diese Überfremdungsangst ist bei Durchsicht der Statistiken unbegründet. Die Geburtenrate der Migrantenfrauen sinkt und nähert sich der recht geringen der deutschen Frauen an, im Jahr 2003 hatten Migranten-

frauen eine Geburtenrate von 1,36 Kindern und deutsche Frauen eine von 1,28 (Statistisches Bundesamt 2003). Allerdings ist gegenwärtig die Migrantenbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland jünger, das Durchschnittsalter der Deutschen liegt bei 40,8 und das der Migranten bei 31,0 Jahren. Von den 16 Millionen Minderjährigen in Deutschland kommen ca. 1,8 Mio. aus Migrantenfamilien, d.h. über 11 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind Ausländer, von denen aber über 65 % in Deutschland geboren sind.⁹⁸ Unter Einbeziehung von Aussiedlern und Migranten mit angenommener bzw. verliehener deutscher Staatsbürgerschaft wird davon ausgegangen, dass ca. 30 % der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben (Boos-Nünning/Karakasoglu 2002: 47).

Im Gutachten zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ von 2003, erstellt im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, stellen die Gutachter fest, dass „die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen immer noch deutlich geringere Bildungserfolge erreichen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund“ (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 3). Dies muss man so deuten, dass ihnen damit sowohl der soziale Aufstieg wie auch der örtliche erschwert werden. Ein schlechter oder fehlender Schulabschluss verringert erheblich die Chancen, in den Arbeitsmarkt eintreten zu können und damit sinkt dadurch auch die Chance, seine Qualifikation und Arbeitskraft anzubieten. Da sich auch die Bedingungen in den Herkunftsländern geändert haben, d.h. auch

⁹⁸ Die Mehrheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen besaß 1999 die Staatsangehörigkeit eines ehemaligen Anwerbelandes. 43,6 % hatten die türkische Staatsangehörigkeit und 13,4 % die eines Nachfolgestaates der SFR Jugoslawien. Insgesamt 16,1 % waren Staatsangehörige eines EU-Landes. Auch hier überwogen die Staatsangehörigkeiten ehemaliger Anwerbeländer: ein Anteil von 13,3 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler besaß die italienische, spanische, portugiesische oder griechische Staatsangehörigkeit. Außereuropäischer Herkunft war nur ein Anteil von 18,3 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Darunter waren die Hauptherkunftsländer Iran, Marokko, Afghanistan, Libanon und Vietnam (Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002: 198).

hier werden höhere Anforderungen an die Qualifikation gestellt, ist eine Remigration für die im Aufnahmeland in der Schule gescheiterten im Grunde nur unter dem Stigma des Scheiterns des gesamten Migrationsprojekts möglich.

Allerdings konnten auch Verbesserungen festgestellt werden. Die Zahl der ohne Abschluss aus den allgemein bildenden Schulen Entlassenen hat sich seit den 1970er Jahren deutlich verringert, auch stieg die Zahl derjenigen, die höherqualifizierte Abschlüsse erreichten. Andererseits ist der Abstand zwischen dem Erfolg der Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber den deutschen gleich geblieben. So ist die Anzahl der deutschen Kinder, die von der Primarstufe auf ein Gymnasium wechseln z.B. dreimal so hoch. Die Migrantenjünglichen, die auf das Gymnasium gelangen, gehören doppelt so oft zu den Klassenwiederholern. „Nach wie vor erreichen mehr als 40% der ausländischen Jugendlichen höchstens den Hauptschulabschluss“ (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 7). Allerdings gilt es zu differenzieren: So sind Kinder griechischer Nationalität hinsichtlich der Beteiligung an der Gymnasialbildung erfolgreicher als etwa italienische, jugoslawische und türkische Kinder, nämlich genauso erfolgreich wie deutsche Kinder, bzw. erfolgreicher als diese (Alba/Handl/Müller 1994). Der Bildungserfolg griechischer Kinder kann nicht mit der EU-Mitgliedschaft erklärt werden, wenn man sie mit der weniger erfolgreichen und gleichermaßen der EU angehörenden italienischen Gruppe vergleicht; und die relativ starke ethnische Bindung, die sie aufweisen, kommt auch bei der weniger bildungserfolgreichen Gruppe türkischer Staatsangehörigkeit vor, d.h. ethnische oder kulturelle Bindung steht nicht mit dem Schulerfolg im Zusammenhang (Alba/Handl/Müller 1994). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zeigt, dass sich die ethnischen Gruppen recht unterschiedlich auf die weiterführenden Schulen verteilen. Dies liegt auch daran, dass italienische und türkische Schüler schon in der Grundschule nicht zu den Leistungsstarken gehören (Kristen 2002). Des Weiteren ist festzustellen, dass ein hoher Migrantenteil in der Schulklasse nachteilige Effekte hat. Kristen hat festgestellt, dass, wenn man die Konzentration der

Migranten in einer Schulklasse berücksichtigt, die ethnische Herkunft nicht mehr länger signifikant ist (Kristen 2002: 548). Der Schluss, dass türkische und italienische Eltern weniger die Bildung ihrer Kinder unterstützten, wäre dann nicht mehr zulässig, weil sie nämlich in separierten Schulklassen unterrichtet würden. Dies kann allerdings auch nicht als „Naturgesetz“ gelten, da das Schulklima, die Leistung der Lehrer, die Ausstattung der Schule, etc. wie auch generell die Lebenslage der ausländischen Bevölkerung nicht berücksichtigt wurde.

Waren in den 1970er Jahren noch viele Kinder und Jugendliche zuerst im Heimatland der Eltern eingeschult worden, so haben heute ca. 70 % der Migrantenkinder ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert. Auch religiöse Bindung hindert wohl nicht am Bildungserfolg, vielmehr ist das Bildungsniveau der Eltern ausschlaggebend. Allerdings wird von Seiten der Bildungsforschung hier ein Forschungsdesiderat festgestellt.

Schulisch stellt sich die Frage nach Förderung und Konzentration der sprachlichen Bildung. Dies bedeutet aber nicht, dass vor allem Deutsch gelernt werden soll, auch die Muttersprache der Schüler sowie das Lernen weiterer Fremdsprachen sollten in den Fokus des schulischen Unterrichtens gestellt werden (Gogolin 1998). Die Umsetzung solcher anspruchsvollen Programme ist zurzeit noch in der Phase der Pilotprojekte. Obwohl die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 25. Oktober 1996 empfiehlt, die Muttersprache zu fördern und sie in den Regelunterricht einzubinden, erhält sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule die Mehrzahl der Migrantenkinder keine systematische Förderung der Zweitsprache sowie der eigenen Muttersprache (Dietzel-Papakyriakou 2002: 85). Andere Staaten sind hier weiter. Aber auch im internationalen Vergleich ist strittig, wie mit der Mutter- bzw. der Familiensprache umgegangen werden soll. In Großbritannien wird die Unterweisung in der Muttersprache den Minderheitenorganisationen überantwortet. Die Migrantenkinder finden hier meist Angehörige ihrer Sprachgruppe im regulären Kolloquium der

Regelschule. So soll vermieden werden, dass zwischen der offiziellen Schulwelt und der Migrantenkultur eine allzu große Kluft entsteht. In der Schweiz wiederum gibt es Kurse in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ die sowohl von Migrantengruppen, als auch in einigen Kantonen von den dort ansässigen Konsulaten durchgeführt werden. Anspruch auf Unterricht in ihrer Familiensprache, dort Heimsprache genannt, haben Migrantenkinder in Schweden. In den Niederlanden wird es den Schulen überlassen, ob sie in den Lehrplan den Unterricht über Sprache und Kultur des Herkunftslandes aufnehmen (Leiprecht/Lutz 1996). In keinem der aufgeführten Länder konnte aber eine Gleichbewertung der Familiensprachen mit den im jeweiligen Kanon vorgesehen Fremdsprachen erfolgen. Es soll aber der Eindruck vermieden werden, dass die Herkunftssprache eine fördernde Wirkung per se beanspruchen kann. Die Forschung kann eine solche Wirkung empirisch nicht feststellen (Hopf 2005). Vielmehr geht es bei der Unterrichtung der Herkunftssprache um eine Anerkennung der jeweiligen Sprachkultur.

Mit dem Ziel, die Qualität des Bildungssystems zu steigern, riefen Bund und Länder im Juli 1999 das „Forum Bildung“ ins Leben, in dem die Bildungs- und Wissenschaftsminister des Bundes und der Länder, die Sozialpartner, Kirchen, Fachwissenschaftler sowie Auszubildende und Studierende vertreten sind. Im Januar 2002 stellte das Forum Empfehlungen für eine umfassende Bildungsreform vor und verpflichtete sich zu deren Umsetzung. Die Empfehlungen zielen insgesamt auf die konsequente Herstellung von Chancengleichheit, von der nicht zuletzt auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund profitieren würden, umfassen darüber hinaus aber auch gezielte Maßnahmen zur Bildungs- und Ausbildungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, wie z.B. die Aufnahme der Förderung von Migrantenkindern in der Schulprogrammentwicklung als Kriterium für die Qualität von Schulen. Die Betonung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen, insbesondere im Elementar- und Primarbereich, wie auch eine verstärkte Förderung der Mehr-

sprachigkeit vom Kindergarten an sind genauso wie die vermehrte Einstellung von Lehrenden mit Migrationshintergrund in allen Bildungseinrichtungen Forderungen, die bisher in keinsten Weise umgesetzt wurden. Auch werden vom Forum Bildung darüber hinaus lokale Zielvereinbarungen für die Förderung von Migrant*innen in Schule und Berufsausbildung, Unterstützung lokaler Netzwerke zur Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungschancen von Migrant*innen und Migranten gefordert.

Gerade im Bildungssektor zeigt sich, dass Forderungen und Problembewusstsein zwar reichlich vorhanden sind, eine Umsetzung aber in der Regel nicht stattfindet. Auf der Länderebene, die für die Bildung und Kultur zuständig sind, ergibt sich ein differenzierteres Bild. So wird zwar die bildungspolitische Relevanz von Einwanderung von keinem Bundesland in Frage gestellt, aber ihre programmatischen Überlegungen und die Bewertung von Migration differieren erheblich. In einer Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern hält die Autorin Gabi Elverich fest, dass zumeist eine problemorientierende Sichtweise vorherrscht. Auch scheint die Betonung der eigenen kulturellen Identität von einer homogen gedachten landsmännischen oder im besten Falle deutschen Identität auszugehen. Als Fazit wird formuliert, dass „ein Verständnis interkulturellen Lernens vorherrschend [ist], das zur Verfestigung stereotyper Wahrnehmungen beitragen kann. ... Auf der institutionellen Ebene ist festzustellen, dass die Verankerung von Maßnahmen insgesamt gering ist und die Bemühungen zudem wenig systematisch und koordiniert sind“ (Elverich 2004: 327).

Mecheril hält für Schlechterstellung von Schülern mit Migrationshintergrund sowohl durch institutionelle Formen der Diskriminierung wie auch durch interaktionelle durch das Lehrpersonal durch Formen der Ethnisierung für belegt (Mecheril 2004: 160).

Festzuhalten ist, dass die allgemeine Mobilität sowohl für den Nahraum wie für den sozialen Aufstieg durch das Nichtbeherrschen der Verkehrssprache erheblich eingeschränkt wird und dies Separierung unterstützt, denn Sprache stellt Kommunikationsfähigkeit her. In einer vielsprachigen Gesellschaft können dies zwar auch viele Sprachen sein, die Verkehrssprache in Deutschland ist und bleibt sicherlich aber die deutsche Sprache. Wie dem auch sei, die Nichtbeherrschung von Sprache hemmt die Kommunikationsfähigkeit und damit die Mobilitätsfähigkeit. Sprache schafft somit Separierung, die man auch bildungstheoretisch unter Diskriminierung und Migration thematisieren kann, wie der Diversity-Ansatz von Hormel und Scherr 2004 zeigt. Diskriminierung durch Formen der Ethnisierung wurde bereits mehrfach angesprochen. Die stärkste Form von Ethnisierung ist der Rassismus.

4.4 Rassismus und Separierung

Der Rassismus, obwohl er Vorläufer in der Antike und im Mittelalter hat, etwa den Antijudaismus vieler Kirchenväter, ist eine moderne Erscheinung, die ihren Höhepunkt in der westlichen Welt im 20. Jahrhundert hatte (Fredrickson 2004). In letzter Zeit wird der Verweis auf die Verschiedenheit der Kulturen und damit auch der Umgang der Interkulturellen Pädagogik mit einem ihrer Zentralbegriffe kritisch betrachtet. Es wird die Frage erörtert, ob Kultur als funktionales Äquivalent für Rassismus aufgefasst werden könne (Höhne 2001).

Diese Befürchtungen werden auch an anderer Stelle von verschiedenen Autoren immer wieder geäußert und liegen höchstwahrscheinlich darin begründet, dass Menschen, denen man im Alltag begegnet, häufig dazu neigen, Kulturen mit Hilfe ethnischer oder rassistischer Merkmale zu beschreiben. In einer amerikanischen Studie wurde festgestellt, dass bei der Beschreibung der Charakteristika der eigenen Kultur wertgeleitete Überzeugungen, sprachliche Ausdrucksformen,

Religion und Familie eine Rolle spielten und bei den Beschreibungen anderer Kulturen Rassenmerkmale verwendet wurden (Matsumoto 2000). Dies erklärt aber nur die individuelle Disposition der Menschen und nicht die Funktion, die der Rassismus in der Entwicklung der Moderne spielt. Den Probanden der Studie von Matsumoto kann kein Rassismus unterstellt werden, noch handeln sie im strengen Sinne rassistisch, aber ihre Erkenntnisweise von fremden Kulturen operiert mit Merkmalen, die sie ganz verallgemeinernd der Rasse der zu Beobachtenden zuschreiben. Der Rassismus nimmt, manchmal grob, manchmal auf Feinheiten achtend, den Leib des Menschen und sein Sich-Präsentieren in Schmuck, Kleidung, Körperbemalung, etc. wahr und stellt über diese Beobachtung ein soziales Gefüge von oben und unten, von gut und böse, von zivilisiert und barbarisch, von Freund und Feind und in seiner extremsten Variante von lebens- und nicht lebenswert auf. Den Aspekt des Körpers gilt es zu beachten, da der bloße Hinweis auf Fremdenfeindlichkeit nicht hinreichend erklärt, warum der Rassist einen schwarzen Deutschen ebenso hasst wie einen Türken und möglicherweise einen weißen Südafrikaner respektiert. „Rassismus rückt den Individuen auf den Leib, macht sich am Leib fest und legt damit (auf) den Leib fest“ (Mecheril 2004: 186).

Der Rassismus ist eine zutiefst politische Erscheinung, daher sind Macht- und Ohnmacht seine Themen und nicht wissenschaftliche Erkenntnis. Der Rassismus ist nicht aus einem wissenschaftlichen Gedankenexperiment entstanden, wie man vielleicht mit Verweis auf die Geschichte des Sozialdarwinismus und der Eugenik, in Deutschland Rassenhygiene genannt, meinen könnte, auch wenn es richtig ist, dass der Rassismus zeitlich parallel zur Entwicklung moderner Wissenschaft auftaucht. Vielmehr haben rassistisch denkende Wissenschaftler rassistische Positionen eingenommen und versucht sie wissenschaftlich zu legitimieren und damit Herrschaftsverhältnisse auf Dauer zu zementieren. Zur Zeit weiß gerade die viel gescholtene Genetik zu dokumentieren, dass es Rassen mit den für sie typischen Merkmalen, Hautfarbe, Körperbau und Größe nicht gibt, denn

Menschen mit gleichen Merkmalen können genetisch weiter voneinander entfernt sein als Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen (Collins 2004). Der Rassismus unterscheidet, um sich selbst sozial zu positionieren, indem er den anderen diese soziale Position qua Rasse nicht zugesteht. Er tritt die Idee einer sozial gerechten Ordnung mit Füßen und stellt sich bewusst außerhalb der liberalen Tradition. Zentraler Ausgangspunkt aller rassistischen Gruppierungen ist die Einteilung von Menschen in grundsätzlich und qualitativ verschiedene Kategorien. „Die Anzahl der verwendeten Kategorien, der Merkmale die als Signifikanten der ‚rassischen‘ Klassifizierung fungieren, und der den einzelnen Menschenkategorien zugeschriebenen Anlagen hängen von den konkreten historischen und sozialen Bedingungen ab, in denen sich die rassistische ‚Bedeutungskonstruktion‘ artikuliert“ (Morgenstern 2002: 80f.). Das rassistische Bezugssystem ist nicht Kultur und Bildung, sondern Rasse und Zugehörigkeit. Für den Einzelnen hat der Rassismus eine ähnliche Funktion wie die Kultur, da er ein ideologisches oder auch diskursives System der Sinndeutungen und Rechtfertigungen schafft, das „die Welt und die Erfahrungen, die der Einzelne in ihr mach(t), zu erklären“ vermag (Mecheril 2004: 187). Am Rassismus zeigt sich das Scheitern des bildungsliberalen Programms.

Es scheint zwar ein kluger Hinweis zu sein, Rassismus auch daran festzumachen, dass er nicht nur leibliche sondern ebenso kulturelle Merkmale wie religiöse Praktiken und Symbole als rassistische Unterscheidung wählt (Hall 1994: 127). Man darf aber dabei m. E. nicht die überwältigende Wahrnehmung der Leiblichkeit übersehen, die den Rassismus jenseits seiner historisch spezifischen Form, die noch alles Mögliche zur rassistischen Unterscheidung heranzog, ausmacht. Anders als in der Antike sind die als fremd markierten Menschen im erweiterten Nahraum permanent vorhanden und tauchen nicht sporadisch als Händler oder Krieger auf. Die leibliche Präsenz muss vorhanden sein, allein das leibliche Gegenüber ist dem Rassisten zur Bestätigung seiner Weltsicht erfahrbar, was auch erklärt, dass er die Fremden (auf)suchen und ihnen seine Feindschaft

verdeutlichen muss, wenn sie seinem Blick entzogen sind. Dann erkennt er das Objekt seiner Begierde auch an Praktiken und Symbolen, d. h. er wechselt vom bloßen Erkennen der Hautfarbe in die Feinanalyse dessen, der auf den ersten Blick den fremden Anderen zu erkennen meint, ohne dass ihm dieses Erkennen wirklich gelingt. So sollen im Süden der USA Menschen, die auf den ersten Blick Weiße sind, als Schwarze erkannt werden können. Die Feinanalyse nimmt immer dort zu, wo Grenzen, und um Grenzziehung geht es dem Rassismus, zu verschwinden drohen. Es sollte klar sein, dass der Leib nicht mit dem nackten Körper identisch ist. Der Leib präsentiert sich, das macht seine Subjektivität aus, indem er gewisse Merkmale unterstreicht, andere weniger zur Geltung kommen lässt, etc.. Das Verdecken des Körpers gehört zu seiner Leiblichkeit dazu, die Haut ist die erste und letzte Grenze, die den anderen als anderen erfahrbar macht. Der menschliche Leib selbst ist nicht ohne Kultur denkbar, in der Enkulturation ist es gerade die leibgebundene Habitualisierung, die das Individuum seine Persönlichkeit präsentieren lässt. Ein leibgebundenes kulturelles Merkmal ist zudem die Sprache. Der Sprecher kann über seinen Habitus wie über seine Sprechweise als Fremder wahrgenommen werden. Die Feldforschung zeigt denn auch Diskriminierung anhand von Sprache und Aussehen, die allerdings nicht rassistisch motiviert sein muss (Klink/Wagner 1999). Auch wenn der jetzige Rassismus sich vor allem als „kultureller Rassismus“ zeigt, bleibt er dennoch an der Oberfläche des Leibes haften, was gerade den Assimilierten am meisten schmerzen muss, da seine Akkulturationsleistung keine Anerkennung erfährt. Aber auch die liberale Gesellschaft kann nicht beiseite stehen, wenn ihre Grundfesten durch den Rassismus angegriffen werden. Allerdings, und darauf weisen Kritiker hin, sind in der Gesellschaft selbst rassistische Wahrnehmungsmuster vorhanden, zwar unabhängig von den politischen Zuordnungen. Dies müssen vor allem deutsche Aussiedler, insbesondere Jugendliche, immer wieder erfahren. Sie werden nicht als Deutsche, die sie nach dem Staatsangehörigengesetz sind, sondern als Polen, Russen oder Rumänen wahrgenommen. Dies hat in den letzten Jahrzehnten ein

Phänomen hervorgebracht, das als Re-Ethnisierungstendenz beschrieben wird: „Diese Re-Ethnisierungstendenzen sind eine bedeutsame Figuration, die die jugendlichen Aussiedler von früheren Aussiedler-Generationen unterscheidet und eher Analogien zu Problemen ausländischer Migranten erlaubt. So werden Re-Ethnisierungstendenzen befördert durch die Gruppensituation, die Jugendliche vor allem in der Schule und in der Freizeit vorfinden. ... Diese Fremddefinitionen erhöhen das Gefühl, oft sogar produzieren sie eine Selbstdefinition, ‚Fremde‘ zu sein, und erzeugen so zusammenschließende Effekte, denn ethnisch motivierte Ressentiments lassen sich als heteronome Strukturbedingungen nicht negieren, sondern erzwingen Reaktionen“ (Meister 1997: 227).

Die Reaktionen können ganz unterschiedlich aussehen. In Großbritannien entdeckte man Hybridität als Widerstandsform, so vor allem Stuart Hall. Die Vermischung kultureller Elemente in der Identitätskonstruktion nimmt die Ambivalenzen des modernen Diskurses, die sich auch im Rassismus zeigen, auf und ironisiert und parodiert sie. Damit soll der Herrschaftsdiskurs angegriffen werden (Hall 1994: 112).⁹⁹ Die Reaktionen Jugendlicher sehen in der Regel anders aus. Sie werden als Abweichung wahrgenommen und bestätigen in ihrer Abweichung wiederum die rassistische Wahrnehmung.

Weil es im Rassismus um Leiblichkeit geht, kann man pädagogisch nicht abstrakt theoretisch auf die allgemeine Menschenwürde rekurren. Pädagogische Ansätze, gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit vorzugehen, finden sich reichlich (zum Beispiel der Sammelband von Klawe/Matzen 1993). Mecheril kritisiert einen Großteil antirassistischer Pädagogik wegen ihrer eingeschränkten

⁹⁹ Stuart Hall ist Mitglied der schwarzen Community in England und ein Mitbegründer der Cultural Studies. Die Mehrdeutigkeit der Repräsentationen, ihre Offenheit für neue Deutungen, die bedingt durch Brüche und vielfältige Einflüsse in der Geschichte verschiedener Gruppen sind, wird von Hall als „Hybridbildung“ genannt. Mit hybrid wird etwas gemischtes oder aus verschiedenem zusammengesetztes bezeichnet. Laut Fremdwörterbuch ist mit Hybride ein Bastard gemeint, ein aus Kreuzungen hervorgegangenes pflanzliches oder tierisches Individuum.

Problemsicht, vor allem, wenn nicht klar zwischen Rassismus und Ethnisierung unterschieden werde (Mecheril 2004: 203). So sind denn auch strukturelle und institutionelle Diskriminierung nicht mit einer rassistischen gleichzusetzen. Eine Gleichsetzung verhindert vielmehr, dass die diskriminierenden Strukturen nicht gesehen werden und Institutionen unter den Generalverdacht stehen, rassistisch zu sein. Dem Bildungswesen, insbesondere der Schule, wird die Aufgabe zuteil, rassistischen und diskriminierenden Sichtweisen entgegenzuwirken.

Allerdings wirkt die Schule selbst separierend, teilweise indem sie selbst Migrantenkinder selektiert, teilweise weil die Politik im Vorfeld separiert. In manchen Bundesländern besteht z.B. keine Schulpflicht für Kinder von Asylbewerbern, es gibt somit auch kein Anrecht auf Schulbesuch. Ein Ausschluss ließe sich m. E. nur rechtfertigen, wenn davon ausgegangen werden könnte, dass die Verweildauer im deutschen Schulwesen nur sehr kurzfristig wäre. Da die Dauer eines Asylverfahrens recht lang sein kann, muss die angewandte Praxis als diskriminierend betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass sie Teil einer Abschreckungspraxis bzw. Bestrafungspraxis gegenüber Asylsuchenden Menschen ist. Zurzeit bemühen sich aber die Bundesländer um Abschaffung dieser diskriminierenden Praxis.

Die Sozialwissenschaften repräsentieren zurzeit institutionelles Wissen über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, welches jedoch von der Politik nicht immer zu Lernschritten genutzt wird.¹⁰⁰ So liegen auch im deutschsprachigen Raum etliche Arbeiten vor, wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wirken. Die politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit dokumentiert gut der Sammelband von Dollase, Kliche und Moser, der ebenso die Opferperspektive untersucht wie auch die Psychologie der Täter, hier allerdings nur jugendlicher Täter. Einen weiteren Bereich bilden Untersuchungen zu Fremdenfeindlichkeit in multikultu-

rellen Schulklassen, hier vor allem die Einstellungen der Lehrkräfte, und es werden so genannte Mittäter in Wissenschaft und Medien und ebenso wie alltäglichen Einstellungen von Unbeteiligten dokumentiert (Dollase/Kliche/Moser 1999).

Erwähnenswert ist die Kritik von Walter an Studien zu Lehrereinstellungen gegenüber Migrantenkindern. Er hält sie in der Regel für methodisch nicht ausgereift, denn den Lehrern würden in der Regel ethnozentrische Vorurteile bescheinigt, die sie nach der Datenlage nicht haben könnten. Er verbindet diese Methodenkritik mit einem geharnischten Vorwurf an die Interkulturelle Pädagogik.

„Die Neigung, generalisierte Einstellungen zu erfassen und Lehrkräften die Verantwortung für das Unterbieten fortschrittlicher interkultureller Erziehungsziele anzulasten, halte ich für die Erblast einer programmatischen ‚Interkulturellen Pädagogik‘“ (Walter 1999: 244). Dem muss man nicht unbedingt zustimmen, aber sicherlich wird die Gefahr verdeutlicht, die einem reduzierend moralisierenden Anti-Rassismus innewohnt. Lehrer sind nicht per se diskriminierend, sie sind allerdings auch nicht davor gefeit. Und sie arbeiten dem Selektionssystem, zu dem auch die Schule gehört, zu. Allerdings selektiert die Schule auf andere Weise, als Rassisten und Rassismustheoretiker wahrnehmen.

Die Selektion bzw. die Differenzierung in verschiedenartige und –wertige Rechtstitel des Migranten läuft im Vorfeld und unabhängig vom Bildungssystem ab. Die schulische Selektion läuft vollkommen ethnizitäts- wie auch geschlechtsblind über schulische Leistung und auch über schuladäquate Disziplin, in früheren Zeiten Zucht genannt. Letzteres ist aber nicht in dem Maße ethnizitäts- und geschlechtsblind, wie es scheint. So werden oftmals in der Schulpraxis Mädchen

¹⁰⁰ Ob es ein glücklicher Weg ist, Anzeigen in überregionalen Zeitungen zu schalten, sei dahingestellt. Deutlich wird in diesem Fall nur, dass Wissenschaft in diesem heiklen Bereich nicht die alleinige Deutungshoheit hat.

als Puffer eingesetzt, um Störungen der Jungen in der Schulklasse abzuschwächen. Jungen, aber auch Kinder fremder Ethnien, empfinden Lehrer bzw. Lehrerin eher als disziplinlos. Die Angebote der Sozialen Arbeit kennen dagegen Ethnizität als positives Selektionskriterium, Angebote sind also direkt auf Migranten zugeschnitten. Wenn man kein Migrant ist, wird man dadurch nicht exkludiert, sondern nur nicht inkludiert. Wenn sich allerdings solche Angebote organisatorisch auf Dauer eingerichtet haben, schaffen sie mit dem Selektionskriterium „Migrant“ tatsächlich das, was z.B. Diehm und Radtke ihnen vorwerfen, nämlich den Migranten als dauerhaften Problemfall zu installieren. Sie nennen dies „Essentialisierung von Differenz“ (Diehm/Radtke 1999: 93). So kommt man zu dem paradoxen Fall, dass durch Inklusion Exklusion (von der gesellschaftlichen Teilhabe) erreicht wurde. Aber der alleinige Blick auf Bildungsinstitutionen ist hier zu einfach. Die davon unabhängig stattfindende Segregation in ethnische Wohngebiete bietet zurzeit weitaus mehr politischen Sprengstoff. Dabei ist die Ethnisierung des Wohnraumes nicht so sehr das Problem, sondern vielmehr die parallel dazu stattfindende Armutsabschottung. In solchen Wohngebieten ist in der Regel das Durchschnittseinkommen niedrig, Sozialhilfedichte und Arbeitslosenquote hoch. „Eine Konzentration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen in benachteiligten Stadtteilen führt geradewegs zur Herausbildung von Armutsinseln. Jene sind durch typische Lagemerkmale im städtischen Raum sowie durch eine mehrdimensionale und gleichzeitig verfestigte Benachteiligungssituation gekennzeichnet“ (Schönig 2005: 200).

Die Thematisierung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit kann aber, wenn sie Migration allein unter diesem Aspekt betrachtet, eine Sichtweise fördern, die den Fremden zwar als Opfer bedauert, möglicherweise über seine Reaktion, die ihn zum Täter machen, erschrickt, ihn aber weiterhin qua Opferrolle in seiner Fremdheit bestätigt.

Die Schwierigkeiten und Probleme des Zusammenlebens zwischen Einheimischen und Fremden, die hybride Angst, vor dem, was als Terror, Kriminalität, Prostitution aus der Fremde kommen mag, all das, was der gut aber auch weniger gut informierte Bürger den Medien entnehmen kann, verdeckt die Selbstverständlichkeit, mit der Einheimische und Fremde längst zusammenleben. Aber auch der kritische Diskurs über Rassismus, Xenophobie und soziale Diskriminierung verdeckt eben dies.

Bukow hat in mehreren Untersuchungen festgestellt, in modernen Gesellschaften, die städtisch geprägt sind, er nennt sie „metropolitane Gesellschaften“, sei Fremdheit „einerseits selbstverständlich geworden, andererseits haben sich aber in diesen Gesellschaften Strukturen entwickelt, so dass die Fremdheit für das Zusammenleben zugleich konstitutiv belanglos geworden ist“ (Bukow 2004: 171).

Problematisch wird es aber immer dann, wenn aus dem Alltag ausgetreten wird, wenn etwas passiert, d.h. wenn es Gesprächsbedarf gibt oder Rechtfertigungen, Deutungen, möglicherweise Schuldzuweisungen. Hier kann es auch zu Anomie kommen, einer Anomie, die die Mehrheitsgesellschaft betrifft. Die Mehrheitsgesellschaft hat gut gelernt, die Gewalt, die einzelne oder kleinere Gruppen gegen Minderheiten und Fremde ausüben, sich nicht ausbreiten zu lassen oder sie zu rechtfertigen. Es gibt Anzeichen dafür, dass ein Teil diese zivilisatorische Kraft nicht aufbringen würde, wenn es zu Gewaltakten gegenüber der Mehrheitsgesellschaft kommen sollte. Glücklicherweise zeigte sich diese anomische Gefahr nach den Terroranschlägen in den USA, in Spanien und in England nur eingeschränkt.

Die anomische Krise in Ostdeutschland kurz nach der Wende scheint auch gebannt.¹⁰¹ Allerdings steigen die Straftaten mit erwiesenem oder vermutetem rechtsextremistischen Hintergrund an. Im Jahr 2000 wurden 15 951 solcher Straftaten gezählt. 3 594 Straftaten hatten einen fremdenfeindlichen Hintergrund, 1 378 waren antisemitisch motiviert. Dies sind die mit Abstand höchste Zahl einschlägiger Straftaten seit 1990. Sie liegt weit über den bisherigen Höchstständen von über 10 000 Straftaten in 1993 und fast 12 000 Straftaten in 1997. Die Gewalttaten stiegen um 33,8 % auf 998 Delikte. 64 % (641) der Gewalttaten richteten sich im Jahr 2000 gegen als fremd wahrgenommene Menschen; 1999 lag diese Zahl bei 451 (Verfassungsschutzbericht 2000). Höchstwahrscheinlich ist der Anstieg auch darauf zurückzuführen, dass die Strafverfolgungsbehörden die Gewalttaten nicht mehr als situationsabhängige Einzeltaten ansehen, sondern eher den rechtsextremen und/oder fremdenfeindlichen Hintergrund einbeziehen.

Die Anwesenheit von Migranten wie auch das Einwanderungsgeschehen wird von führenden Migrationsforschern für die Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig als ein sich normalisierender Vorgang bewertet (Bommes 2001). Dies bedeutet jedoch nicht, dass mit der Normalisierung der Migrationserfahrung auch eine Verbesserung der Lebenslage von Migranten verbunden ist (Bommes 2001: 57).

¹⁰¹ Zur Erinnerung: In Rostock-Lichtenhagen Angriff auf einen Wohnblock, in dem überwiegend Vietnamesen wohnten.; progromartige Ausschreitungen in Hoyerswerda; zwei Jahre hintereinander an Christi Himmelfahrt Straßenverfolgungen von Schwarzen durch einen Mob in Magdeburg; ein zu Tode gehetzter Mann durch eine Gruppe Jugendlicher in Guben. Diese Taten waren insofern anomisch, da sie durch Teile der Öffentlichkeit gebilligt wurden bzw. Polizei und Feuerwehr daran gehindert wurden, ihre Aufgaben zu erfüllen. Selbstverständlich können so genannte hate-crimes nicht vollständig verhindert werden, allerdings ist die zur Schau gestellte Billigung verschwunden. Solche rassistisch motivierten Straftaten stellen aber weiterhin eine Gefahr dar, und zwar für ganz Deutschland, da sie sich auf das ganze Bundesgebiet verteilen, wie man auch am abgepackelten türkischen Wohnhaus in Solingen sehen konnte.

„Normalisierung meint die soziale Verallgemeinerung und Veralltäglicdung der Erfahrung, dass man sich dem Migrations- und Integrationszusammenhang stellen muss und dies, durchaus mit Erfolg, auch kann. Dies schließt nicht aus, sondern gerade ein, dass man sich über die Frage, wie dies am besten geschehen soll, wie viel Einwanderung man haben will und wie Integrationspolitik am besten zu gestalten ist, demnächst auch politisch öffentlich streiten wird. Eine diesbezügliche Normalisierung freilich kann noch nicht als gesichert gelten“ (Bommes 2001: 59).

Dritter Teil: Migrationsprojekt und soziale Integration

Bisher standen die sozialen Bedingungen, unter denen Migranten sich integrieren können, und vor allem die Lernleistungen der Gesellschaft im Vordergrund der Analyse. Dabei sind Migration und Integration doch in erster Linie die Projekte von Migranten bzw. Migrantenfamilien. Die Perspektive der handelnden Subjekte nehmen Biographieforschung und Familienforschung auf, aber auch die psychologische Akkulturationsforschung, die den kulturellen Kontext für Entwicklung und Verhalten von Individuen betrachtet und zeigen möchte, welcher Strategien sich Menschen bedienen, um sich eine fremde Kultur anzueignen und für ihr weiteres Handeln bedeutsam werden zu lassen. Der sechste Familienbericht der Bundesregierung hatte zum ersten Mal die spezifische Problematik ausländischer Familien in den Blick genommen. Die Integrationsleistungen wurden als ein Familienprojekt bezeichnet (BFFJ 2000). Politisch bedeutete dies, die Leistungen der ausländischen Familien hinsichtlich ihrer eigenen Integration anzuerkennen. In der Forschung werden die biographischen Zugänge nicht nur nach Integrations- und Ausschlußerfahrungen untersucht, sondern auch daraufhin, welche Bedeutung sowohl individuelle als auch kollektive Orientierungen für die Lebensbewältigung von Migranten haben.

1. Migration unter dem Akkulturationsaspekt

In der deutschsprachigen Migrationsforschung überwiegen die Vorbehalte gegenüber der Akkulturationsforschung. So nimmt z. B. Mecheril ausschließlich die Kulturschockthese und psychoanalytische Forschungen zu Trauma und Trauer, die Migrationserfahrungen auslösen können, wahr. Ein Trauma könne durch den dauerhaften psychischen Stress ausgelöst werden, der durch die Einbuße des Gewohnten in allen zwischenmenschlichen Beziehungen entstehe

und wenn die alten Verhaltensweisen sich nicht mehr in das Neue übertragen ließen, so dass das Individuum das Gefühl einer dauerhaften Überforderung habe. Trauer um die verlorene Heimat wird wie der klassische Trauerprozess beschrieben (Kürsat-Ahlers 1995: 158ff.). Die Grade der Trauer dürften sicherlich zu unterscheiden sein und auch der Hinweis auf den Qualitätsverlust in „allen zwischenmenschlichen Beziehungen“ zeigt nicht an, dass alle Migranten davon betroffen sein können, denn manche wandern mit Familie, andere haben Verwandte oder andere soziale Netzwerke im Einwanderungsland. Dass dieser psychische Prozess jedoch nicht allein individuumsbedingt ist, zeigt Kürsat-Ahlers in einem früheren Aufsatz, wenn sie auf Stigmatisierungsprozesse im Einwanderungsgeschehen hinweist (Kürsat-Ahlers 1992). Mecheril fürchtet in der diskursiven Übereinkunft über Risiken und Belastungen, dass die psychologische Akkulturationstheorie einen Beitrag zur Pathologisierung von Migration liefere (Mecheril 2004: 61). Aus den Aufsätzen von Elcin Kürsat-Ahlers, selbst eine Migrantin aus der Türkei, kann man dies nicht herauslesen. Eher deutet die Verwendung des Diskursbegriffes auf eine gewisse Überdehnung seiner Möglichkeiten hin. Damit kann ohne große analytische Fertigkeit jede wissenschaftliche Aussage mit politischen, journalistischen oder auch Aussagen des Stammisches zusammengebracht werden und im anklagenden Ton diese Wissenschaft ins Abseits gestellt werden. Dies muss man Mecheril nicht als bewusste Strategie unterstellen, denn seine Warnung vor Pathologisierung von Migranten muss im Alltag der Sozialen Arbeit durchaus ernst genommen werden.

Schaut man sich die nordamerikanische Akkulturationsforschung genauer an, so sind die Furcht vor Pathologisierung nicht gerechtfertigt. John Berry, ein kanadischer Psychologe, hat in einem Handbuchaufsatz zur Psychologie der Akkulturation gezeigt, dass die cross-cultural-psychology einen weiteren Anstoß zum Verstehen von Individuen geliefert hat, die sich zwischen Kulturen bewegen. Dabei geht es weniger darum, wie Individuen sich in andere Kulturen eingewöhnen und heimisch werden, sondern vielmehr darum, welche Strategien der

Akkulturation gewählt werden, und welche Effekte diese haben können. Und hier nicht die individuell gewählten Strategien allein, sondern deren Zusammenspiel mit denen der Gesellschaft. Akkulturationsprozesse enden nicht zwangsläufig in Assimilation oder Absorption (Berry 1990: 244). Legt man allein die individuellen Orientierungen oder Strategien zu Grunde, ergeben sich vier Variationen von Akkulturation. Berry nennt diese Integration, Assimilation, Separation und Marginalisation. Wenn es dem Individuum wichtig ist, seine kulturelle Identität und deren Charakteristika zu wahren, es gleichzeitig den Austausch mit anderen Gruppen für wichtig hält und auf die nötige Akzeptanz in der aufnehmenden Gesellschaft stößt, ist Integration möglich.

„When there is an interest both in maintaining one’s original culture and in daily interactions with others integration is the option; here, there is some degree of cultural integrity maintained, while moving to participate as an integral part of the larger social network. Such a course is possible only where the dominant society is open and accepting of the wishes of the various acculturating groups“ (Berry 1990: 244f).

Dies klingt sehr nach den Wünschen und Zielen der Interkulturellen Pädagogik, es ist aber nur eine Variation möglicher Akkulturation. Integration und Assimilation, in der politischen Debatte immer vermischt, werden von Berry klar unterschieden. Assimilation ist die wahrscheinlichere Option, wenn dem Individuum die Beibehaltung der kulturellen Identität und seiner Charakteristika nicht wichtig sind und gleichzeitig der Austausch mit anderen Gruppen gesucht wird.

„When this course is freely chosen by the acculturating group, we have the ‚melting pot‘; but when it is forced by the dominant group, we may call it a ‚pressure cooker‘“ (Berry 1999: 244).

Berry lässt offen, ob das Individuum unbeschadet aus diesem „Schnellkochtopf“ herauskommt. Es ist eher anzunehmen, dass das psychologische Konzept des

„Kulturschocks“ in Fällen, in denen die Individuen solchen Assimilationszwängen ausgesetzt sind, greift. Problematischer sind jedoch Strategien angelegt, deren Effekte mit Separation und Marginalisation beschrieben werden. Wenn die Individuen zwar ihre kulturelle Identität wahren wollen, aber keine Kontakte zu anderen aufbauen, separieren sie sich und wenn sie dazu noch auf eine Gesellschaft treffen, die klare kulturelle Unterscheidung befürwortet, ist die klassische Situation der Segregation gegeben. Wenn keine Kontakte gesucht werden, aber auch die eigene kulturelle Identität nicht für wichtig gehalten wird, haben wir es mit dem Phänomen der Marginalisation zu tun. Dabei darf man die beschriebenen Variationen nicht für alle Bereiche des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens als gleichermaßen gültig betrachten. So kann es sehr wohl vorkommen, und ist möglicherweise sogar der Normalfall, dass z.B. im Arbeitsleben der Akkulturationsprozess zur Assimilation führt, wohingegen im Bereich von Sprache und Literatur der Modus der Integration gewählt wird, indem z.B. bewusst Bilingualität angestrebt wird, das Familienleben aber wiederum separiert stattfindet. Mischungen sind in allen Variationen denkbar und real möglich und werden von Berry auch in allen Kombinationen bei Mitgliedern einer Familie beschrieben. Der Akkulturationsstress ergibt sich vor allem für diejenigen, die als marginalisiert beschrieben sind. Separation stresst auch, wohingegen Integration am wenigsten Stress verursachen soll. Allerdings wird von Segall u. a. darauf hingewiesen, dass nicht ganz klar ist, warum der Modus der Integration als weniger stressbelastend gilt als die anderen. Sie gehen davon aus, dass die Untersuchungen alle in mehr oder weniger multikulturellen Gesellschaften durchgeführt wurden (Segall u. a. 1999: 319). Der Modus der Akkulturation ist aber nicht der alleinige Auslöser von Stress. Es tragen auch die gesellschaftlichen Bedingungen und Reaktionen, das Alter, der soziale Status und individuelle Handlungsmöglichkeiten dazu bei.

„In my view, acculturative stress is always a possible concomitant of acculturation, but its probability of occurrence can be much reduced if both

participation in the larger society and maintenance of one's heritage culture are welcomed by policy and practice in the larger acculturative area" (Berry 1990: 252).

Segall u. a. weisen auch auf den engen Zusammenhang zwischen den Modi der Akkulturation und Coping-Strategien hin. Ward integriert die Theorien von Stress, Coping und Sozialem Lernen (Ward 1996). Klar ist, dass verschiedene Strategien, sowohl der Individuen wie auch der aufzunehmenden Gruppen und gesellschaftlichen Teilbereiche, verschiedene Effekte mit sich bringen. Migranten als eine homogene Gruppe aufzufassen war schon immer falsch, die Akkulturationsforschung zeigt zudem, dass es noch nicht einmal eindeutig ist, wie die Effekte innerhalb einer Familie aussehen.

In Deutschland wurde dieser Ansatz in der Psychologie aufgenommen (z.B. van Dick/Wagner/Petzel 1997) und in der Pädagogik vernachlässigt.¹⁰² Nur unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Strategien im Umgang mit Einwanderung, nicht so sehr der Strategien der Migranten selbst, finden wir zarte Pflänzchen, wie z.B. im FABER-Programm zur Akkulturation und der Entwicklung einer ethnischen Identität (Schönpflug 2000).¹⁰³

Verweist der Begriff der ethnischen Identität auf eine kollektive Orientierung, sind es die biographischen Copingstrategien, die Akkulturationsstress verringern und Integration befördern. Die eigene Biographie zu gestalten, sie zu interpretie-

¹⁰² Auernheimer spricht das Vier-Felder-Schema Berrys kurz an, allerdings hält er den Begriff „kulturelle Identität“ und den konservativen Wunsch sie beizubehalten für fragwürdig (Auernheimer 2003: 81). Ich halte die Kritik für überzogen, da anscheinend zu stark von einem Identitätskonzept ausgegangen wird, welches an anderer Stelle mit Heiner Keupp kritisiert wird. Da Berry dieses selbst an keiner Stelle anspricht, kann man nicht wissen, ob dies tatsächlich der kritische Punkt ist. Der Konservatismusvorwurf trifft allerdings nicht Berry, sondern die Menschen, die an etwas festhalten wollen, was „kulturelle Identität“ genannt wird.

¹⁰³ Von 1990 bis 1997 förderte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ein Schwerpunktprogramm zur Erforschung der „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ FABER.

ren, sie auch zu präsentieren und sie in Interaktionen mit anderen gespiegelt zu sehen, ist ein bildungstheoretisch faszinierendes Phänomen, da es vor allem die Selbsttätigkeit des Menschen zu bestätigen scheint. Wenn über Migranten nicht nur gesprochen und geforscht werden soll, sondern sie mit eigener Stimme sprechen, ihre eigene Geschichte zu erzählen haben, bringt uns die Biographieforschung den Aspekt des individuellen Migrationsgeschehens, der in den soziologischen Forschungen vernachlässigt wurde, nahe.

2. Migration unter dem Aspekt der Biographisierung

Die Biographieforschung hat in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren einen rasanten Aufschwung erfahren (Krüger/Marotzki 1996). Dies hat sowohl forschungsstrategische wie auch allgemein theoretische Gründe. Die Individualisierung des Lebenslaufes hat nicht nur zur Folge, dass sich jeder als einzelner behaupten muss, sondern auch, dass jeder einen eigenen Entwurf seiner Biographie kreieren muss, um Anknüpfungspunkte für die weitere Lebensgestaltung zu finden. Die Biographisierung des Lebens wird als Folge der Verantwortungsverschiebung auf den einzelnen Menschen dargestellt (Höhne 2003). Dabei zeigt sich aus der Subjektperspektive, dass die gesellschaftlich notwendige Integration als Lebensbewältigungsfrage thematisiert wird.

„Lebensschwierigkeiten und kritische Lebensereignisse, mögen sie sich sozial immer auch als Desintegrationstendenzen darstellen, sind für die Menschen zuvörderst Anlässe, ihre Handlungsfähigkeit wiederherzustellen – um welchen Preis auch immer (Böhnisch 1997: 31).

Das biographische Kapital, ähnlich wie soziales und kulturelles, steht den Individuen zu ihrer Lebensbewältigung als Ressource in unterschiedlichem Maße zur Verfügung. Dies lässt sich auch im Migrationsprozess untersuchen (Lutz 2000). Ist in der sozialpädagogischen Methodenlehre der Ressourcenansatz immer wie-

der beschworen worden, so wurde durch die Übermacht einer Theorie der Sozialen Ungleichheit diese Perspektive für Migranten vernachlässigt. Die Biographieforschung betreibt, zumindest zum Teil, diese Suche nach den Ressourcen, die den Migrationsprozess ermöglichen bzw. die durch ihn erst entstehen und entdeckt und gefördert werden müssen. Dabei erweist sich Migration selbst als Ressource, da sie auch als hoffnungsvoller mit großem Gestaltungswillen verbundener Prozess verstanden werden kann (Gogolin 2001).

„Analytisch wird angestrebt, Migration als Sozialisationsgeschehen zu verdeutlichen mit ihren persönlichen Facetten und den deutlich werdenden Strukturmustern von Fremdsein, Anpassung, Distanz und Selbstorganisation des Lebens hier“ (Vahsen 2000: 9).

In erster Linie soll aber vermieden werden, die Biographie nur auf die Herkunft zu reduzieren, sondern die individuelle Lebenspraxis und die Erzeugung von Wissen sollen deutlich gemacht werden. Damit befindet sich die Biographieforschung, wenn sie sich mit den Erzählungen über Migration, Identität und Kultur beschäftigt, auch in den Fragen der Identitätspolitik wieder. Allerdings ist der Verweis auf die Identitätspolitik für eine sozialpädagogische Bestimmung nicht ausreichend, da er dadurch die intersubjektiv erfahrbare Identität ausblendet, und sie den hinter den Akteuren waltenden Kräften zuschreibt. Die Biographie ist insofern interessant, da sich in ihr zum einen Erinnerungen des Einzelnen verbinden mit einer Geschichte, die mit anderen gelebt wurde, und sie andererseits auch in eine kollektiv erfahrbare Rahmenhandlung eingebettet werden kann (Welzer 2002). Es gilt des Weiteren: „Erinnerungen lassen sich außerdem noch bezüglich ihrer Intersubjektivität untersuchen: zunächst bezüglich ihrer moralischen, sodann ihrer theoretischen Intersubjektivität. Ich und andere sind im Erinnern deshalb von Bedeutung, weil nur die anderen die moralische Richtigkeit meiner Handlungen oder Widerfahrnisse beurteilen oder akzeptieren und weil

nur die anderen im Zweifelsfall die theoretische Wahrheit meiner Erinnerungen beglaubigen können“ (Brumlik 2002: 126).

Die Biographieforschung mit Migranten ist in den letzten Jahren sowohl forschungsmethodologisch kritisiert aber auch vorangebracht worden. So wird ein besonderes, methodisch reflektiertes Arrangement gefordert, welches die ausgeprägte Asymmetrie der Beziehung zwischen Forschern und Erforschten beachtet, um Effekte von Paternalismus, Ethnisierung oder Tabuisierung zu vermeiden (Herwartz-Emden 2000). In der Biographieforschung allgemein lassen sich grob gesehen zwei Muster, nicht Forschungsrichtungen, ausmachen. Im ersten Fall beachtet man mehr den individuellen Aspekt der Lebensbewältigung und kann die Erfahrungen und seine Verarbeitung, die sich aus den spezifischen Zugzwängen des Erzählens und des Detaillierungszwanges ergeben, aufzeigen. Diese werden zwar in den sozialen und historischen Kontext eingebettet interpretiert, aber im Vordergrund bleibt das Lebensthema des Individuums. So werden die signifikanten Ereignisse und Personen schnell sichtbar, ohne dabei auszuschließen, dass mittels Ausblendungsmechanismen nicht Wichtiges wegfällt und die biographische Selbstvergewisserungsarbeit Brüche aufweist. Dieser Zugang ist vor allem von Fritz Schütze entwickelt worden. Die „Grounded Theory“ von Barney und Strauss hat einen ähnlichen Ansatz, verzichtet aber fast gänzlich auf theoriegeleitete Forschungsannahmen. Das zweite interessante Muster ist mehr auf die kollektive Orientierung von Individuen ausgerichtet, es untersucht somit auch das Milieu, die Gruppenorientierung, die Peer-Beziehungen, die wertleitenden Begriffe, etc.. Hier sind vor allem die Forschungen von Ralf Bohnsack zu nennen. Diese beiden Muster des Zuganges zu Biographien sind für eine Theorie der Sozialpädagogik an dieser Stelle von Interesse. Forschungsrichtungen zur Biographie gibt es weitaus mehr und mit recht unterschiedlichen Zugängen, aber für mein Vorhaben sind Beschreibungen und Zugänge zu individueller Lebensbewältigung und

kollektiver Orientierung aber ausreichend. Dabei gilt es zugleich, die Biographie im Licht gesellschaftlicher Konstruktion von Wirklichkeit zu sehen.

„Die Biographieforschung, könnte man vereinfachend summieren, schaltet sich in die biographische Konstruktion des Gesellschaftsmitgliedes ein, eines Gesellschaftsmitgliedes, das in seinem alltäglichen sozialen Handeln in einem idealtypisch betrachtet zweidimensionalen Konstruktionskontext steht, einem systemischen wie einem lebensweltlichen Kontext, um es einmal in Anlehnung an Jürgen Habermas zu formulieren“ (Bukow 1996: 95).

Wenden wir uns zuerst dem Muster kollektiver Orientierung in der größten Gruppe von Migranten in Deutschland, nämlich der türkischen, zu, die vielen gleichzeitig als die Fremdesten erscheinen, in diesem Fall besonders türkischen jungen Männern. Gegenüber konstruktivistischen Forschungen wird der Einwand erhoben, dass sie Ethnizität als Produkt gesellschaftlicher Zuschreibungen analysieren, aber den Kontext der sozialen Lebensweise der Betroffenen vernachlässigen (Bohnsack/Nohl 2001: 76). In objektivistischen Ansätzen würden die Forscher dagegen die Fremdheit und die Unterschiedlichkeit der sozialen Welten der Migranten nicht ausreichend berücksichtigen und stattdessen auf ihrem eigenen Erfahrungshintergrund interpretieren. Um die habitualisierte Handlungspraxis und handlungspraktisches Erfahrungswissen türkischer Jugendlicher und das daraus abgeleitete Orientierungswissen zu rekonstruieren, kombinieren Bohnsack und Nohl die freie Gruppendiskussion mit biographischen Interviews und teilnehmender Beobachtung. Sie verwenden ausdrücklich auch ethnographische Mittel. Die Gruppenorientierung zeigt sich am besten in der Gruppendiskussion und in der teilnehmenden Beobachtung, sie wird aber erst deutlich im „Vergleichshorizont“ des Interpreten. Aus diesem Grund werden zur Kontrolle andere Gruppen herangezogen, so dass die Interpretation sich auf die Orientierungen Jugendlicher aus verschiedenen Milieus beziehen kann, aber auch „die unterschiedliche Verarbeitung desselben akkumulierten Kulturguts, wie sie sich in

zwei Migrationseinheiten ein- und desselben Migrationszusammenhangs vollzieht“, in ihre Interpretation einbeziehen kann (Nohl 1996: 32). Die Untersuchung männlicher türkischer Jugendlicher in der späten Adoleszenzphase zeigt deutlich, „eine tiefgreifende habituelle Verunsicherung, besonders im Bereich der Geschlechterverhältnisse“ (Bohnsack 2002: 118). Milieuübergreifend versuchen die Jugendlichen habituelle Sicherheit wiederzuerlangen, indem sie in der Gruppe nach habitueller Übereinstimmung suchen. Dabei spielt die Herkunftskultur insofern eine Rolle, da sie zwar diese Orientierung liefern kann, sie ist aber für dieser Generation keine prägende Erfahrung mehr gewesen, d.h. sie muss in ganz anderer Weise angeeignet werden als in der älteren Generation, vor allem aber ist die Diskrepanz zwischen den Sozialitätsmodi der Familie und dem der Aufnahmegesellschaft für die Jugendlichen täglich erfahrbar. Die Bewältigung der erlebten Diskrepanz ist dann auch das dominierende Thema, welches sozialpädagogisch von großer Relevanz ist. Diese Diskrepanz hat mit dem traditionellen Ehrbegriff zu tun. Der Begriff der Ehre wurde im Liberalismus durch den der Würde ersetzt, der damit dem Ehrbegriff gegenübersteht (Taylor 1996). Moderne Gesellschaften orientieren ihr Rechtssystem am Begriff der Würde, während zugleich der Begriff der „Ehrverletzung“ aus dem Rechtssystem nicht restlos getilgt ist. Für den Alltag mag der Begriff der Würde nicht diese stark antagonistische Wirkung zum Ehrbegriff haben, allerdings weist Taylor daraufhin, dass die neuzeitliche Identität sich aus dieser Quelle speist. Dies bedeutet, dass der Ehrbegriff in der westlichen Welt nicht mehr mit Kultur und Identität in Verbindung steht¹⁰⁴, wie er in der traditionell türkischen noch vorhanden ist (Schiffauer 1983). Dies bedeutet zugleich, dass in Deutschland Gewalt gegen Frauen und Kinder durch deren Ehemänner und Väter nicht als Verbrechen aus verletztem Ehrgefühl gelten bzw. wahrgenommen werden, sondern als tragische

¹⁰⁴ Allerdings ist es erst wenige Generationen her, dass deutsche Männer vor allem über die Ehre des Soldaten ihre Identität schufen. Dass dieser soldatische Ehrbegriff mit einem demokratischen Liberalismus nicht in Einklang zu bringen war, muss an dieser Stelle nicht besonders betont werden.

Familienkonflikte. Das Interessante an den Forschungen von Bohnsack und vor allem von Nohl ist, dass die Einbettung in die Kultur der Ehre immer weniger gelingen kann und sich die jungen Männer in krisenhaften Situationen wieder finden, denen sie mit unterschiedlichen Strategien begegnen. Der Umgang mit dem anderen Geschlecht trägt hierbei maßgeblich zur Verunsicherung bei. Denn traditionell hat der Mann die Frauen seiner Familie zu schützen und die Grenzziehung zwischen dem familialen Innenleben und der Öffentlichkeit zu bewachen. Der Mann als Oberhaupt der Familie, dem Respekt entgegen gebracht werden muss, und seine Söhne sind zuständig für die Wahrung der Familienehre. Die Frau achtet auf ihre Ehre, unterliegt aber der Kontrolle durch die Männer. Verletzt die Ehefrau oder die Tochter die Regeln, die je Familie unterschiedlich sein können, so ist die Ehre des Mannes und der ganzen Familie verletzt. Damit werden den männlichen Angehörigen große Machtbefugnisse gegeben, die aber immer in Abhängigkeit vom Handeln der Frauen bleiben. „Frauen können die politische und soziale Position eines Mannes ruinieren, eine Gefahr, der sich die Männer schmerzlich bewusst sind und die die weit verbreiteten Phantasien über die unwiderstehliche Verführungskraft der Frau, ihre sagenhafte sexuelle Potenz produziert“ (Schiffauer 1983: 75).

In den Studien zum Milieuvergleich wird recht deutlich, dass verschiedene türkische Jugendgruppen unterschiedliche Herangehensweisen für das Problem der Ehre entwickeln, sie reichen von einer Retraditionalisierung über Diffusion bis zu Kompromissen, die versuchen, eigene Wünsche mit den Vorstellungen der Eltern zu vereinen. Das Leben mit deutschen Freundinnen erscheint in diesem Licht als eine besondere Belastung, für das Bestreben die verschiedenen Sphären miteinander in Einklang zu bringen. Oftmals fehlt eine klärende Kommunikation über die intergenerativen Diskrepanzen. Wenn Eltern die Perspektive ihrer Kinder übernehmen oder akzeptieren können wird ein kommunikatives Aushandeln von Normen möglich und Jugendliche können, getragen von einer Achtung gegenüber den Eltern und ohne Gesichtsverlust, auch die Orientierungen der

Eltern besser nachvollziehen und teilweise annehmen und so zu einer intergenerationellen Perspektivenreziprozität kommen (Nohl 2001). Folglich ist der Begriff der Ehre selbst einem Transformationsprozess innerhalb des Migrationsgeschehens unterworfen (Schiffauer 1991). Die männlichen türkischen Jugendlichen werden in der medialen Öffentlichkeit häufig als auffällige Gruppe präsentiert, so dass sich auch immer wieder Phantasien bilden, wie man sich ihrer entledigen könnte. Diese auch von einzelnen Politikern genährte übersteigerte Hoffnung, soziale Probleme mittels Abschiebung lösen zu können, ist immer wieder zu recht kritisiert worden mit dem Verweis auf genügend andere Möglichkeiten des Staates, Disziplin wiederherzustellen und Integration zu fördern. Eine dieser Möglichkeiten ist die öffentliche Erziehung, insbesondere die Heimerziehung. Auch hier liegen Forschungsberichte vor, die sowohl die Schwierigkeiten der Lebensbewältigung von türkischen Jugendlichen wie auch die institutionelle Nichtangemessenheit auf die Bewältigungsprobleme zeigt, obwohl die interviewten Jugendlichen im Heim durchaus auch realistische Perspektiven für ihr weiteres Leben entwickeln konnten (Deniz 1999).

Nun soll aber nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich die Biographieforschung ausschließlich mit türkischen jungen Männern beschäftigt, es liegen auch mehrere Arbeiten zu Aussiedlern (Meister 1997, Gemende 2002), zum Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung (Keim 2003) und auch zum Umgang mit sozialer Unsicherheit und risikobelasteten Lebenskrisen vor (Apitzsch 2003, Breckner 2003). Der gemeinsame Hintergrund all dieser Forschungen ist die soziostrukturell bedingte soziale Ungleichheit von Migranten und der einheimischen Bevölkerung. Darüber hinaus sind auch Forschungen vorhanden, die z.B. das Phänomen der Traditionsbildung jenseits einfacher Wirkungszusammenhänge in den Blick nehmen (s. den Sammelband von Apitzsch 1999b). In anderen Studien werden auch, und hier wohl am stärksten individualszentriert, die biographisch zugänglichen Strategien der Lebensbewältigung von bildungserfolgreichen Jugendlichen gezeigt, die sich in einem Feld zwischen

Anerkennung und Zumutungen bewähren müssen (Hummrich 2002, Badawia 2002).

Auch die stärker individuumsbezogenen Arbeiten zeigen in der Regel sowohl die generativen Auseinandersetzungen wie auch die Schwierigkeiten, denen sich die Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber sehen. Die generativen Auseinandersetzungen kann man allerdings nicht nur als solche zwischen einer in Traditionen verhafteten älteren Generation und einer moderneren jungen Generation dechiffrieren. Eher zeigt sich, dass das Dual Tradition-Moderne nicht sonderlich aussagekräftig ist. So konnten Transformationsprozesse gerade dort ausgemacht werden, wo traditionelle Bindungen aufgrund von Krisenerfahrungen im Herkunftsland bereits biographisch verarbeitet worden waren (Apitzsch 1990). Die Migrationsbiographien zeigen vielmehr widersprüchliche Modernisierungsprozesse, d.h. sie zeigen die ganze Ambivalenz biographischer Orientierungen in der Moderne unter risikohaften Bedingungen. Apitzsch geht sogar soweit, zu behaupten, dass die Migrationsbiographie als eine Praxis verstanden werden müsse, die die Wirklichkeit globalisierter Gesellschaften „gleichsam avantgardistischer bearbeitet als die Lebenspraxis autochthoner Bevölkerungsteile“ dies zeige (Apitzsch 1999: 482). Denn für Migranten ist auch die Option des Weiter- oder Zurückwanderns eine über die Generationen vermittelte Perspektive, die den meisten Sesshaften gar nicht erst in den Sinn käme.

In Übergangssituationen, d.h. in den Situationen, in denen das Individuum noch nicht weiß bzw. noch nicht wissen kann, wie das Migrationsprojekt fortgeführt werden kann, ist die Rückkehroption zunächst eine entlastende Handlungsalternative, „da sie das Individuum von der Notwendigkeit befreien, endgültig Entscheidungen zu treffen und somit Migrationsentscheidungen zu entdramatisieren helfen“ (Seitter 1999: 416). Allerdings zeigen andere biographische Untersuchungen, dass die Rückkehroption zu einer Belastung führen kann, wenn sie starr bleibt und die veränderten Rahmenbedingungen nicht wahrnimmt, und

insbesondere dann wenn in der Familie selbst die Option des Sesshaftwerdens auftaucht und dieser Wunsch nicht thematisierbar ist. In letzter Zeit beschäftigen sich auch Beratungsmodelle mit solchen individuellen und familiären Konflikten, die sich aus einem Migrationsprojekt ergeben haben (Schlippe/El Hachimi/Jürgens 2004; Radice von Wogau/Eimmermacher/Lanfranchi 2004). Wolfgang Seitter hält fest, dass eine über drei Generationen (Bsp. spanische Einwanderer) hinweg geführte diffus-offene und changierende Kommunikation über die Remigration eine biographisch sinnvolle Umgangsweise mit der Thematik darstelle (Seitter 2001). An der Auswanderung aus Ländern wie Spanien, Italien aber auch Griechenland lässt sich eine weitere Schwierigkeit von Migranten, zumindest für die erste Generation, verdeutlichen. Oftmals sind die Menschen aus strukturschwachen Gebieten dieser Länder ausgewandert. In den letzten 30 Jahren haben aber, auch durch Entwicklungsprogramme der EU, die strukturschwachen Gebiete eine Angleichung an die Lebensverhältnisse der anderen Gebiete erreichen können, so dass nunmehr ein Wohlstand für die sesshafte Bevölkerung erworben werden konnte, wie er zur Zeit der Auswanderung undenkbar schien. Sind für den Auswandernden die Lebensumstände im Einwanderungsland unsicher und der erhoffte Wohlstand ausgeblieben bzw. übersteigt nicht den der alten Nachbarn, kann der Zweifel nicht ruhen, ob das ganze Migrationsprojekt überhaupt lohnenswert war.

In der allgemeinen soziologischen Migrationsforschung wurde beklagt, dass die Geschlechterperspektive fehle, obwohl schon bei Ravenstein deutlich wurde, dass weibliche Migration einen großen, wenn nicht sogar den größeren Anteil am Migrationsgeschehen hat. Trotzdem war die für Deutschland immer noch diskursbestimmende Einwanderung aus den Anwerbeländern seit den 1960er Jahren vor allem eine männlich geprägte Migrationsbewegung. Aber auch hier gab es einen kleineren Anteil von Frauen, der in der Regel jedoch vollkommen übersehen wurde (Apitzsch/Jansen 2003).

Dabei scheinen insbesondere junge Frauen eine ganz besondere Rolle in der Migrationsfamilie zu spielen, die mit den herkömmlichen Deutungen von Unterdrückung nichts zu tun haben. So beschreibt eine schwedische Arbeit die Integrationsleistungen einer jungen Frau, die sich ihrer assyrischen Identität in der Fremde erst bewusst wird.

„Für Hanna hat die Begegnung mit schwedischen Gepflogenheiten eine Herausforderung und einen Sprung in ihrer Entwicklung bedeutet, gleichzeitig hat es ihr Interesse an der assyrischen kulturellen Identität angespornt“ (Ålund 2003: 44). Dies ist innerfamiliär relevant. Nicht nur, indem die jüngere, also Hanna, den älteren helfen kann, mit der schwedischen Lebensweise umzugehen, sondern auch indem sie den anderen zeigt, auf welche Art und Weise sie Assyrer sind. Der biographischen Schilderung nach kann diese innerfamiliäre Rolle aber nicht ohne Konflikte wahrgenommen werden, da die Erzählerin so eine Position einnimmt, in der sie über die kulturelle Lebensweise der Alten und den Umgang mit der schwedischen Umwelt urteilen kann. Ein Urteil, das ihr nach dem Verständnis des Vaters wohl nicht zusteht. Hinzu kommt die Weigerung, wie alle jungen Frauen früh zu heiraten. Ålund sieht den mehrfach geäußerten Anspruch der Erzählerin, an der eigenen Geschichte teilnehmen zu können, als grundlegend für die Bildung eines modernen ethnischen Bewusstseins an (Ålund 2003: 46).

Die Forschungen zu Frauen und Mädchen in Deutschland können beweisen, dass religiöse Bindungen oder eine starke Familienorientierung nicht als Ausdruck mangelnden Interesses an Integration zu lesen sind, sondern vielmehr Basis integrativer Prozesse und Bildungsbemühungen sein können. Darüber hinaus zeigt sich die Pluralität der Lebensweisen und Lebensorientierungen in den unterschiedlichsten Bereichen des Aufwachsens junger Frauen (Boos-Nünning/Karakasuglu 2005). Man kann im Gegensatz zu den Biographien junger Männer davon ausgehen, dass die jungen Frauen zu weitaus mehr Individualisierung gelangen, insbesondere wenn diese mit Bildungsaspirationen gekoppelt ist.

Mädchen mit Migrationshintergrund gehören, wie die Schulforschungen gezeigt haben, in der Bildung auch zu den Gewinnerinnen, obwohl sie familiär stärker in Verpflichtungen eingebunden sind und der Arbeitsmarkt sie immer noch in typische, also schlecht bezahlte, „Frauenberufe“ führt.

Wohl sind die Ergebnisse der Biographieforschung in der Regel aufschlussreich, ihre theoretische Anbindung ist aber oftmals ungeklärt. So stellt sich die Frage, ob die Biographieforschung nur Artefakte produziert. Diese Gefahr ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen, aber es wurden durchaus Erkenntnisse gewonnen, die in Zusammenfassungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in verschiedenen Handbüchern eingeflossen sind. Aпитзsch weist daraufhin, dass in den biographischen Erzählungen von Migranten eine Trajectory, eine Verlaufskurve freigelegt werden kann, „an dem das intentionale Handlungsschema aufgegeben werden muss und eine Person nur mehr reagiert bzw. (durch Institutionen) prozessiert wird. In der Regel sind solche Verlaufskurven nicht völlig individuell, sondern sie sind typisch für ganz bestimmte Bedrohungspotentiale, Bedrohungssituationen und den Umgang damit“ (Aпитзsch 2003: 72). Dadurch würde aber nicht mehr die Lebensbewältigungspraxis der Individuen und ihre Orientierung zum Vorschein kommen, sondern vielmehr die gewaltförmigen Strukturen. Da aber die typischen Bedrohungspotentiale individuell verarbeitet werden, kann an ihnen das Selbst doch noch zum Vorschein kommen, wenn auch in aller Regel als beschädigtes. Aber auch das beschädigte Selbst sucht nach einem Ort, in dem es sein Leben jenseits der Bedrohung leben kann und sich die Welt, und mag sie noch so eingeschränkt sein, aneignen kann. Denn immer bleibt das Subjekt das Zentrum seines Tuns, das, weil es nicht selbst die Umwelt schaffen kann, die seine Lebensbedingungen verbessern könnte, darauf angewiesen ist, dass es Orte angemessener Lebensmöglichkeiten vorfindet. Gerade der mobile Mensch zeigt, dass er die für ihn günstigen Umwelten aufzusuchen bereit ist. Wer seine Mobilität einschränken will, nimmt ihm diese Chance; wer ihn halten will, muss bessere Umweltbedingungen schaffen. Die

Suche nach dem Lebensort kann denn auch nicht allein dem Individuum aufgebürdet werden, sondern bedarf der Unterstützung durch andere, sowohl der nahen Gemeinschaft wie auch der fernen Gesellschaft. Individuell ist die Suche nach wie auch das selbsttätige Schaffen von sozialen Orten dem Risiko des Misslingens ausgesetzt, was in besonderem Maße für den Wanderer gilt.

2.1 Biographie und sozialer Ort

Die biographische Situation der Migranten wurde in den letzten Jahren als ein Ort geschildert, der zwischen den Welten oder Kulturen angesiedelt sei, oder bei Marion Gemende sogar als „interkulturelle Zwischenwelt“ bezeichnet. Der umgangssprachlichen Redewendung folgend wird auch gern vom „zwischen den Stühlen sitzend“ geredet, was Tarek Badawia in seinen biographischen Forschungen zu dem Schluss führte, den Migranten auf einem „dritten Stuhl“ zu platzieren, so dass die Biographie der Migranten als etwas eigenes gedeutet werden kann. Allen gemeinsam ist, dass sie den sozialen Ort der Migranten von der autochthonen Gesellschaft unterscheiden. Die Rede von den Parallelgesellschaften zeigt nicht nur den anderen Ort der Migranten, sondern auch die Nichtintegration in der bestehenden Gesellschaft an. In der Soziologie und vor allem in der älteren Sozialpädagogik kennt man den Begriff des Milieus, welches für die Persönlichkeit als prägend angesehen wurde. Der Milieubegriff ist zwar auch kein feststehender und gut operationalisierbarer Begriff, warum wird nicht er, sondern die oben genannten Verortungen gebraucht werden, ist unklar. Wird der soziale Ort der Migranten damit deutlicher? Sicher deutet vieles daraufhin, dass mit dem „Dazwischensein“ ein Problem der Akkulturation und Integration gemeint ist und so weist Gemende darauf hin, dass „Zwischenwelten ... keine Übergangsmuster des Handelns von einer Gesellschaft zur anderen [sind], sondern dauerhafte Handlungsmodi, die in bestimmten Situationen und biographischen Phasen besonders herausgefordert werden, aber eben auch latent

vorhanden sind“ (Gemende 2002: 26). Badawia sieht wiederum den „dritten Stuhl“ als „Ausdruck für eine soziale Doppelrolle des aktiven Teilnehmers an und des Beobachters von sozialen Geschehnissen ... Die Erfahrung von Wohlbefinden nach selbstdefinierten emotionalen und kognitiven Kriterien entscheidet letztendlich darüber, welche der expliziten Selbsttransformationsmodalitäten im Umgang mit kultureller Diversität für die betroffene Person in Frage kommt“ (Badawia 2002: 342).

Beide Autoren operieren mit Handlungsmodi, die in einem nicht näher spezifizierten Raum ihre Möglichkeit entfalten, allerdings ist die Bestimmung der Zwischenwelt von Gemende einer Forschung, die sich mit den Handlungsmodi der Interviewten beschäftigt, während Badawias Bestimmung den radikalen Subjektivismus abbildet, der seine Handlungen nach dem Kriterium des Wohlbefindens ausrichtet. Diese letztere Bestimmung würde immerhin auf die Gestaltfähigkeit des sozialen Ortes durch das Subjekt verweisen. Dies gilt aber möglicherweise nur für die untersuchten bildungserfolgreichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Gemendes Bestimmung liegt gewissermaßen eine Beantwortung der Frage, wann ein Migrationsprojekt abgeschlossen ist. Ihre Antwort lautet, „nie“, da sich für die untersuchten Menschen, die Handlungsmodi der interkulturellen Zwischenwelt nicht ändern. Dies klingt, wenn schon nicht deterministisch so doch recht fatalistisch. Aber möglicherweise spiegelt es die Erfahrungen von Menschen wider, die niemals so angenommen und integriert sind, wie dies die autochthone Bevölkerung ist. Die interkulturelle Zwischenwelt wäre demnach der einzige Ort, der die Spannungen zwischen den Möglichkeiten der Integration und der selbstreflexiven Identität zulässt. Handlungsmuster, die erfolgreich angewandt wurden, entlasten aber das Individuum und mindern ebenso den Akkulturationsstress wie sie auch allgemeine Lebensbewältigungskrisen des Lebenslaufes besser verarbeitbar machen. Die oben beschriebene Akkulturationsforschung hat gezeigt, dass vor allem der Modus der Integration am wenigsten Stress produziert, wohingegen die marginalisierten Individuen die

größte Stressbewältigung leisten müssen. Wäre also die interkulturelle Zwischenwelt ein Refugium?

Es stellt sich allerdings die Frage, ob man generell für alle Migranten von einer solchen interkulturellen Zwischenwelt reden kann. Oder sind daneben noch andere soziale Orte zu beachten? Der Begriff der Kultur, so wichtig er für die Orientierung von Menschen ist, hat sich als zu unspezifisch herausgestellt. Lebenslage und Milieu verweisen zwar auf die materielle Lage und die Ausrichtung der Handlungsmodi, können aber nicht über die Differenz zwischen Einheimischen und Zugewanderten, die aus dem selben Milieu kommen und sich in einer vergleichbaren Lebenslage befinden, hinwegtäuschen. Dennoch scheint der Milieubegriff aussagekräftiger, besonders dann, wenn man ihn nicht auf Großmilieus anwendet, sondern vielmehr auf Gruppen, die bevorzugt face-to-face-Interaktionen ermöglichen, ohne dass dies immer real geschehen muss, sondern auch im Möglichkeitsraum verbleiben kann. Dann können diese Orte besser daraufhin analysiert werden, ob sie Möglichkeiten der Weltaneignung und der Persönlichkeitsbildung bieten, und so als offene Milieus zu betrachten sind, die das Individuum auf dessen Wunsch auch entlassen können, oder ob sie eine Geschlossenheit entwickeln, die die individuelle Verwirklichung seines Selbst unterdrücken. Migranten oder einer Migrantengruppe letzteres generell zu unterstellen macht mehr als blind, es unterdrückt jede Forschungsfrage, und es schafft einen gesellschaftlichen Determinismus, der das Individuum auf eine bestimmte soziale Rolle festlegt, also jenseits eines sozialpädagogischen Subjektbegriffes operiert. Entgegen der Annahme von Zwischenwelten ist das Individuum in seinem Lebenslauf in verschiedene soziale Orte eingebunden und diese erhalten je nach Entwicklung eine andere Bedeutung für das Subjekt. Der erste soziale Ort des Individuums ist immer die Familie und deren Bedeutung im Migrationsprojekt gilt es zu untersuchen.

3. Die Rolle der Familie im Migrationsprojekt des Individuums

Die Familie ist immer noch der bestimmende soziale Ort der meisten Menschen. Sowohl die Herkunftsfamilie wie auch die mit einem Partner gestaltete Familie mit und ohne Kinder sind für die Lebensführung des Individuums entscheidend. Die Familie ist in einer mobilen Gesellschaft der Gemeinschaftsbezug, der noch am ehesten als verlässlich gilt. Im Migrationsgeschehen werden Wohnung und Heimat verlassen, Nachbarschaftszusammenhänge gekappt und der Einzelne wird in seinem Bedürfnis nach Geselligkeit solange auf die mitwandernde Familie verwiesen bis neue Sozialbeziehungen in der Fremde aufgebaut worden sind. Dies kann aber manche Familien stark belasten.

Für Amerika hält Walzer fest: „Der Wegzug an einen anderen Ort mag in unseren gängigen Kulturmythologien als persönliches Abenteuer figurieren, im realen Leben produziert er in vielen Fällen ein Familientrauma“ (Walzer 1993: 166).

In Deutschland findet der Mythos vom Wandern als Abenteuer kaum Anhänger, was nicht heißt, man sei hier realistischer, vielmehr ist in Deutschland der Mythos von der kraftspendenden Scholle der Heimat weitaus stärker. In Deutschland ist man eher bereit zu glauben, dass durch Wanderung notwendigerweise ein Trauma entstehe. Es ist die andere Seite der Medaille, die für Deutschland problematisch ist. Diese Denkweise leugnet mit dem Festhalten an der Heimat ebenso die Realität der Mobilität wie der Mythos des Abenteuers die Risiken der Mobilität für den inneren Zusammenhalt von Familien.

Sollte die Aspiration sozialer Mobilität gelingen, ist die Gefahr groß, durch das Führen eines anderen Lebens mit einem neuen Lebensstil auch die Überzeugungs- und Wertesysteme seiner Herkunft zu verlieren, oder bei einem Scheitern die alten Wertesysteme zu radikalieren, weil sie scheinen den Halt zu bieten, den die Fremde nicht zu geben bereit ist. Aber Familien können auch zerbrechen und Ehemobilität ist auch bei Migranten vorhanden. Die Kämpfe um Individualisie-

rung in Ehe und Familie, insbesondere von Frauen, werden nur in den Extremen für die Öffentlichkeit sichtbar. Das Migrationsprojekt schafft, wie schon verdeutlicht wurde, ein Loyalitätsproblem, dass vor allem politische Migranten in schwere Loyalitätskonflikte stürzen kann. Die politische Mobilität, wonach Loyalitätsbeziehungen der Menschen zu Parteien, Verbänden, Bewegungen, Organisationen immer mehr abnehmen, gilt selbstverständlich auch für Migranten. Für politische Organisationen heißt das, Auslandsorganisationen aufzubauen, um ihre Mitglieder bei der Stange zu halten. Für die Familie heißt das, starken Zerreißproben ausgesetzt zu sein.

Die Sachverständigenkommission des 6. Familienberichtes der Bundesregierung sieht die Forschungen zum Migrationsprojekt von Familien auf mehreren Ebenen angelegt, die idealerweise gleichzeitig in den Blick genommen werden müssten: Der gesellschaftliche Wandel in den Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften wäre ebenso zu beschreiben und zu analysieren wie der intergenerative Wandel zwischen den Wanderungs- und Folgegenerationen und der intragenerative Wandel der Familien im Familienzyklus und die damit verbundenen individuellen Veränderungen der Familienmitglieder im Lebensverlauf. Viele Befunde der empirischen Migrations- und Eingliederungsforschung legen nahe, dass es nicht die für gewöhnlich als „kulturell“ umschriebenen Unterschiede sind, die zur Verschiedenheit von Eingliederungsprozessen von Migrantenfamilien unterschiedlicher Herkunft geführt haben, sondern die jeweils aktuelle Konstellation von Möglichkeiten und Barrieren, die die verschiedenen Nationalitäten mehrheitlich bei den zumeist wellenförmig verlaufenden Zuwanderungsprozessen vorgefunden haben. Wer also Eingliederungsprozesse von Italienern und Griechen mit denen von Vietnamesen und Türken in Deutschland vergleicht, wird somit zu berücksichtigen haben, wann und in welchen Proportionen die jeweiligen Nationalitäten im historischen Zuwanderungsprozess nach Deutschland zugewandert sind, welche Gelegenheitsstrukturen dabei gefunden wurden und wie viel Lebenszeit die Migranten jeweils individuell bereits in den Eingliederungspro-

zess investieren konnten, so die Sachverständigenkommission. Allerdings geht sie zu stark m.E. von Nationalitäten anstelle von Individuen aus. Völker und Nationen wandern nicht mehr, nur noch Einzelne oder Familien. Stärker wäre der historische Kontext der Familieneinwanderung zu beachten, der sowohl eingebettet sein kann in die Bestimmung, ob die Nationalität der Einwanderer zu dieser Zeit positiv, negativ oder indifferent von den Einheimischen eingeschätzt wurde, welche politischen Rahmenbedingungen für bestimmte Völker und Nationen galten und welche rechtlichen Aufenthaltstitel diese Menschen hatten oder noch haben. Wer über 20 Jahre mit dem Rechtstitel einer Duldung leben muss, dürfte weitaus eingeschränkter sein Migrationsprojekt vorantreiben können als ein EU-Bürger mit Freizügigkeitsrechten.

Der Begriff der Familie taucht zwar in jedem Handbuch, Fachlexikon oder Wörterbuch der Erziehungswissenschaft auf, aber die Pädagogik hat mit der Familie generell ihre Probleme. Das Familienthema wird als „unzähmbar“ angesehen. Aber dennoch ist sie, und dies zeigt sich auch in der Forschung zur Migrantenfamilie, für die Pädagogik der strukturbildende Ort, an dem die erziehungswissenschaftliche Reflexion ansetzt und an ihr einmal in Absetzung, ein ander-mal als Vorbild ihre Interpretation erzieherischen Geschehens orientiert.

Schon 1988 konnte auf zwanzigjährige Erfahrungen von Migrantenfamilien in Deutschland aufmerksam gemacht und dies in den Kontext des Wandels der Familie in Deutschland eingebracht werden (Nauck 1988). Es ließ sich feststellen, dass die Migrantenfamilien, je mehr sie von der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt wurden aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, sie desto stärker ihre eigene kulturelle Orientierung entlang ethnischer Linien vornahmen. Ethnizität wird somit zu einer sozialpsychologischen Verarbeitungsform von Zumutungen. Es scheint, dass man das Feld, in dem Migrantenfamilien sich aufhalten, am besten im Verhältnis von Anerkennung und Zumutung beschreibt (s. a. die Beiträge in Hamburger/Badawia/Humrich 2005).

Lanfranchi hatte 1993 in der Schweiz eine qualitative Studie vorgelegt, in der drei italienische Familien, die in die Stadt Zürich eingewandert waren, mit Blick auf den Umgang mit der Schule ihrer Kinder interviewt wurden.¹⁰⁵

In Anbetracht des Untertitels muss man sich den Sachverhalt dramatisch vorstellen. Es geht ums Überleben. Die Familie, insbesondere die Einwanderfamilie, ist der traditionelle Faktor und trifft auf eine moderne Institution, die Schule, so die Ableitung aus dem Titel, den Lanfranchi gewählt hat. Diese Moderne gilt es dann zu überleben. Laut Lanfranchi brachten alle italienischen Familien eine „traditionale Grundorientierung“ mit, deren Vorstellungen mit den Weltanschauungen der Aufnahmegesellschaft kollidierte (Lanfranchi 1993: 270). Die Schule wird so vom Forscher als Repräsentationsort der modernen Schweizer Kultur eingeführt. Dass die Schule möglicherweise auch traditionelle Elemente beinhaltet, an die Menschen mit einem traditionellen Weltbild anschließen könnten, scheint ausgeschlossen. Dies soll aber hier nicht beurteilt werden.

Interessant an der Studie von Lanfranchi ist vielmehr, dass die Schwierigkeiten von Familien bei der Unterstützung der schulischen Leistungen ihrer Kinder untersucht wurden. Je stärker Schule die Unterstützung des Elternhauses benötigt bzw. diese auch einfordert, umso bedeutungsvoller sind die Strategien der Familie im Umgang mit der Institution Schule. Die Schweiz hat eine ähnliche Schulstruktur wie die Bundesrepublik Deutschland und ist daher wohl in ihrem Leistungoutput auch stark von der Familie abhängig.

Lanfranchi konnte drei Typen des familiären Umgangs mit den Anforderungen der Schule feststellen. Der erste Typ restrukturiert die tradierten Handlungsmuster und erreicht damit „eine Kopplung an die andersartigen Orientierungen des Aufnahmelandes“ (Lanfranchi 1993: 219). Diese kann das schulische Fort-

¹⁰⁵ Da Untertitel von Werken oftmals aufschlussreicher sind als die Titel, sei an dieser Stelle auf ihn hingewiesen: „Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern“.

kommen ihrer Kinder unterstützen. Ersetzt man den Begriff „Aufnahmeland“ durch „Schule“ dürfte der Sachverhalt besser umschrieben sein. Der zweite Typ nimmt die Schule als Erzeuger von Stress und Schwierigkeiten wahr und zieht sich auf sich selbst zurück, sie bleibt passiv gegenüber der Schule. Der dritte Typ wehrt sich, „ist jedoch nicht vorwärts-, sondern rückwärtsorientiert“ (Lanfranchi 1993: 271). Rückwärtsorientiert bedeutet hier, dass im Gegensatz zum ersten Typ die alten Traditionsmuster aktiviert und nicht neustrukturiert werden. Der erste Typ gewährleistet entgegen den beiden anderen die größere Unterstützung für die Kinder bei ihren schulischen Aufgaben und dadurch auch den größten Schulerfolg. Apitzsch hat Lanfranchi eine „kulturalistische Typologie“ vorgeworfen, da allein die gelungene Modernisierung traditionaler Strukturen für Schulerfolg stehe (Apitzsch 1999: 476). Diese Kritik ist dann berechtigt, wenn man Lanfranchis Studie als Modifikation einer als essentiell anzusehenden Kultur versteht. Aber ist das zwingend so? Man kann der Studie nicht entnehmen, selbst wenn Lanfranchi dies intendiert haben sollte, dass die an der Schulleistung der Kinder gemessen erfolgreiche Familie ihre Kultur soweit verändert hat, dass sie mit der schweizerischen Kultur kompatibel geworden ist. Es liegt der Denkfehler eher darin, dass Schule und Kultur in einen zu engen Zusammenhang gebracht wurden. Man muss sich von Lanfranchis Fallbeschreibungen distanzieren und nur die Ergebnisse zur Kenntnis nehmen, um zu sehen, dass Familien generell vor diesen Problemen mit der Institution Schule stehen. Es wäre auch denkbar - leider erfährt man hierüber nicht genug - dass die Lehrer die Kulturalisierung von Lernerfolgen nutzen, um ihr eigenes Versagen bei den Schulleistungen der Kinder zu rechtfertigen. Dies wäre durchaus plausibel. Aber es darf Lanfranchi darin Recht gegeben werden, dass gerade die Umstrukturierung alter Verhaltensmuster im Umgang mit der Institution Schule erfolgreich sein kann. Die kulturelle Differenzthese dürfte dagegen eher nicht haltbar sein. Die biographischen Untersuchungen von Hummrich und Wiezorek zur Beziehung von Migrationselternhaus und Schule belegen zwar, wie Schule in der Regel an ihre

institutionellen Grenzen stößt, wenn sie den Schulerfolg an die Sprachfähigkeit koppelt ohne in ihrer Struktur verankerte Möglichkeiten der Sprachförderung zu haben, aber nicht, dass Migrantenfamilien wegen kultureller Andersartigkeit Probleme mit der Schule haben, sondern sie vielmehr im innerfamiliären Generationenkonflikt um den Bildungserfolg der Kinder Probleme mit der Schule bekommen. Für die Schülerperspektive stellen sie fest, dass Migration „als Risiko für eine gelingende Ausgestaltung schulisch-familialer Passungsverhältnisse erlebt wird“ (Hummrich/Wiezorek 2005: 116).

Denn es gilt grundsätzlich, „Je größer die Ähnlichkeit zwischen den Sozialisationsbedingungen in der Familie und den Erwartungen der Schule, um so größer ist die Erfolgchance eines Kindes“ (Fend 1981: 118). Darüber hinaus gilt, dass „Schülerinnen und Schüler, deren Mütter die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, ... in allen Ländern höhere Lesekompetenzen auf[weisen] als andere Schüler; und in den meisten Ländern bedeutet der Hochschulabschluss der Mutter einen zusätzlichen Vorteil“ (OECD 2001: 175). Daher ist es richtig sich den Sozialisations- und Unterstützungsbedingungen von Familien zuzuwenden und insbesondere die spezifische Rolle der Mütter zu untersuchen.

Eine erstere theoretisch gesättigte Forschung zum Bildungserfolg von Migrantenkindern legten 1998 Nauck, Diefenbach und Petri vor. Sie verwandten das Theoriemodell des französischen Sozialwissenschaftlers Pierre Bourdieu, der die Theorie des akkumulierten ökonomischen Kapitals um die des sozialen und kulturellen Kapitals erweitert hatte. Insgesamt kann man wenig überraschend sagen, dass die Mehrzahl der Migrantenfamilien über das nötige Kapital nur in unzureichender Menge verfügt, um ihre Kinder in ihren Bildungsanstrengungen zu unterstützen. Unter diesem Aspekt sind Vergleiche zwischen verschiedenen Migrantengruppen besonders aussagekräftig. Gerade der Vergleich mit anderen Herkunftsnationalitäten macht nach Ansicht der Autoren deutlich, dass in türkischen Familien enge emotionale Bindungen mit hohen Leistungserwartun-

gen verknüpft werden. Diese liegen weit über denen in griechischen oder italienischen Familien und sind als Hinweise auf eine „Modernisierung“ utilitaristischer Erwartungen in dem Sinne zu deuten, dass intergenerative Mobilitätsaspirationen in der Migrationssituation vornehmlich auch über den Schulerfolg gesichert werden sollen (Nauck/Diefenbach/Petri 1998). Sind für griechische und italienische Migrantenfamilien „Empathie“ und „Religiosität“ die beiden wesentlichen Komponenten elterlichen Erziehungsstils, so sind dies in den türkischen Migrantenfamilien „Empathie“ und „Leistung“ – und zwar sowohl in den männlichen als auch in den weiblichen Generationenbeziehungen. Als Vergleichsgruppe wurden Familien herangezogen, die nicht ausgewandert sind, sondern in ihrem Heimatland blieben. Zwar sind die Einstellungsänderungen durch die Migration nicht besonders gravierend, sie aber überraschten die Forscher folgendermaßen: Türkische Migrantenfamilien sind diesbezüglich deutschen Familien unähnlicher als Familien in der Türkei. Während für deutsche Familien „Behütung“ und „autoritäre Kontrolle“ vergleichsweise geringbewertete Erziehungseinstellungen sind, entwickeln türkische Familien in der Migration einen stärker behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil als Familien in der Türkei. Zugleich nehmen sie sich die eigenen Eltern stärker zum Vorbild in Erziehungsfragen. Diese Veränderungen können, so die Autoren, kaum als Assimilationsprozess gedeutet werden. Sie spiegeln vielmehr die Reaktion der Eltern auf eine Migrationssituation wider, die als den familiären Erziehungsprozess gefährdend wahrgenommen wird. Entsprechend sehen sich diese Eltern dazu veranlasst, die Behütung und Kontrolle der Kinder und Jugendlichen (noch weiter) zu steigern. In den untersuchten italienischen, griechischen und türkischen Herkunftsnationalitäten gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Generationen in der Wahrnehmung des Ausmaßes, in dem die Kinder durch außerfamiliäre Aktivitäten gefördert werden; in allen Nationalitäten werden tendenziell Jungen eher durch außerfamiliäre Aktivitäten gefördert als Mädchen, allerdings wird in der Außenwahrnehmung die Differenz nur für die

türkischen Migrantenfamilien als bedeutsam eingeschätzt. Verglichen mit Familien in der Türkei beschäftigten sich türkische Migranteneltern weniger häufig mit ihren Kindern. Dies verweist auf die veränderte Beanspruchung durch die Erwerbstätigkeit in der Migrationssituation, die auch den Zeithaushalt der türkischen Mütter verändert. Sowohl in der Wahrnehmung der Eltern wie auch der jugendlichen Kinder werden in allen Herkunftsnationalitäten Töchter signifikant häufiger zur Erledigung von Aufgaben im Haushalt herangezogen als Söhne. Die Migrationssituation führt offenbar dazu, dass insbesondere Mädchen aus besser ausgebildeten Familien für einen Spannungsausgleich zwischen inner- und außerfamiliären Aufgaben instrumentalisiert werden, indem sie ihre Mütter in den innerfamiliären Aufgaben ersetzen. (Nauck/Diefenbach/Petri 1998, 6. Familienbericht: 108).

Die Rolle der Frauen wird im Familienbericht als unterschätzt bzw. als nicht untersucht bewertet. Man kann allerdings hin und wieder fündig werden. So hat Helma Lutz in den Niederlanden die Mütter-Töchter Beziehungen mit Blick auf Lebenslauf und Berufskarriere von Migrantinnen untersucht. Die Frauen werden von ihr als diejenigen beschrieben, die aktive Integrationsarbeit leisten.

„Dabei setzen sie ihr biographisches Kapital ein, ihre Erfahrungen und Kompetenzen, die sie im selbstreferentiellen Prozess der Strukturierung ihrer Lebensgeschichte erlernt haben“ (Lutz 2000: 205). Es ist wohl auch vor allem Aufgabe der Mütter „einerseits dafür zu sorgen, dass Familienregeln, Normen und Werte kontiniert werden, sich aber andererseits auch an die Anforderungen des Lebens in der Emigration anzupassen“ (Lutz 2000: 198f.).

Dies hat auch die biographisch orientierte Frauenforschung festgestellt. Die Frauen schildern sich als Übersetzerinnen zwischen den Kulturen. „Migrantinnen bewegen sich in der Arbeitswelt, in der Familie, in der Öffentlichkeit und in der ethnischen Community. Sie sind nicht nur Pionierinnen, sondern auch Grenz-

gängerinnen, auf die beim Prozess der Integration besonders gesetzt werden soll und muss“(Jansen 2003: 174).

Die Bedeutung von Frauen und Familien für das Gelingen des Migrationsprojekts wird auch in allen Beiträgen des von Krüger-Potratz 2004 herausgegebenen Sammelbandes „Familien in der Einwanderungsgesellschaft“ betont. Herauszustellen ist, dass die Migrantenfamilie keine besondere Familienform ist, auch wenn sie Merkmale aufweist, die sie von anderen Familien unterscheidet. Boos-Nünning kritisiert in ihrem Beitrag, dass in den Auswertungen relevanten Datenmaterials von Jugend- und Familiensurveys nur partielle Themen- und Lebensbereiche von Familien mit Migrationshintergrund herangezogen werden (Boos-Nünning 2004: 23). So lassen sich also noch keine grundlegenden Schlussfolgerungen über die Lebenslage und Erziehungsvorstellung von Familien ziehen. Allerdings belegen alle Studien, dass es teilweise große Unterschiede in der Lebenssituation gibt. So verbietet sich geradezu, Migranten als eine homogene Gruppe zu bezeichnen, die von sozialer Ungleichheit betroffen ist. Genauso verbietet es sich, automatisch gemeinsame Interessen der Migranten vorauszusetzen. Was ihnen gemeinsam ist, gilt in gleichem Maße auch für die einheimischen Deutschen: Sie wollen in das berufliche System eingegliedert sein und ihre Aspiration auf ein besseres Leben verwirklicht sehen.

Schluss: Identität und Emanzipation und der soziale Ort in der globalen Welt

Fasst man das bisherige zusammen, so gilt für die Theorie der Sozialpädagogik, dass sie zwar an ihr traditionelles Thema von Individuation und Vergesellschaftung anknüpfen kann, die bisherigen Thematisierungen der Migration dieses Thema aber nur rudimentär bearbeitet haben. Man sollte sich klar machen, dass Migration nur eine besondere Form allgemeiner Mobilität ist. Die so genannten klassischen Einwanderungsländer USA, Kanada, Australien und Neuseeland brauchten im 18. und 19. Jahrhundert Einwanderer um ihr Gebiet zu besiedeln und auch um ihre Grenzen immer weiter verschieben zu können. Die europäischen Staaten, die bis dahin mittels Kolonisation ihren Machtbereich ausgedehnt hatten, waren lange Zeit Auswanderungsländer in die neuen Staaten. Aber innerhalb ihrer teilweise neu gezogenen Nationalgrenzen war die Mobilität erstaunlich hoch und ging auch über die nationalen Grenzen hinweg, teilweise, indem die alten Handels- und Verkehrswege der Wandernden genutzt wurde, teilweise, weil neue durch Industrien und Handelsmöglichkeiten entstanden. Die modernen Gesellschaften waren und sind auf Mobilität angewiesen, aber sie mussten lernen, diese zu ermöglichen, indem für Menschen die Möglichkeiten geschaffen wurden, sich dort zu integrieren, wohin sie wandern. Dazu benötigt man rechtliche Sicherheit, soziale Absicherung, soziale und technische Infrastrukturen und vor allem ein modernes Bildungssystem, welches allen erlaubt, an den Kulturleistungen der Gesellschaft teilzunehmen und sie befähigt, die allgemeine Wohlfahrt zu steigern. Die moderne Gesellschaft musste und muss eine gerechte Gesellschaft werden, wohlgeordnet, aber mobilitätsgerecht. Selbstverständlich war und ist es nicht in jedermanns Interesse, dass die Mobilität Althergebrachtes erschüttert oder sogar ersetzt. Die Soziologie weiß um diese Konflikte und Interessenstreitigkeiten. Die Sozialpädagogik in ihrer historischen Gestalt reagierte auf diese Konflikte indem sie mit dem Begriff der Gemeinschaft ein Regulativ entwickelte, welches als solches immerhin noch tragfähig genug

ist, nach dem sozialen Ort des Aufwachsens und der Bildung zu fragen. Wenn man allerdings eine sozialstaatliche Perspektive einnimmt, wird man mit der Hinwendung zur Gemeinschaft vorrangig die Verlagerung der sozialen Leistungen von Staat und Gesellschaft in Familien, Vereine oder möglicherweise auch in Kirchen sehen und kritisieren müssen. Dieser Trend wird beim Um- und Abbau des Sozialstaates auch deutlich erkennbar. Sozialpädagogische Theoretiker fürchten wohl, dass ihnen in der Beschäftigung mit der Gemeinschaft gesellschaftstheoretische Blindheit oder, schlimmer noch, eine ideologische Legitimation der Reduzierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen vorgeworfen werden kann. Nun ist aber mit der Fixierung auf die Theorie der sozialen Ungleichheit ein blinder Fleck entstanden, der die individuelle Lebensführung und die ethisch-moralischen Fragen einer gerechten Gesellschaft nicht mehr im Blick hat. So können die Lebensleistungen von Migranten gerade als Individuen mit eigener Biographie und Geschichte theoretisch nur unzureichend erfasst werden und die Rückfragen an die Politik bleiben stumpf, wenn sie ausschließlich die soziale Lage der Migranten beklagen. Eine Theorie der sozialen Ungleichheit leugnet gerade dort die Differenz, wo sie den Menschen am augenfälligsten ist, in der Lebensführung. Wie und ob die different wahrgenommen Lebensführung anerkannt ist, hat erheblichen Einfluss darauf, ob und wie sich Migranten integrieren aber auch weiterziehen können. Denn kein Mensch darf so eingebunden sein, dass er nicht mehr mobil sein kann. Die strukturellen Bedingungen der Schlechterstellung von Schülern mit Migrationshintergrund und die dadurch eingeschränkten Chancen auf dem Arbeitsmarkt lassen gerade die zweite Generation der Migranten immobil werden.

Eine Diversity-Perspektive, die sich in der deutschsprachigen Pädagogik eben entwickelt, obwohl Annedore Prengel bereits 1993 eine „Pädagogik der Vielfalt“ vorgelegt hat, wird nicht erfolgreich sein, wenn sie sich allein auf die Menschenrechtserziehung und eine Erziehung gegen den Rassismus, so wichtig die Thematik auch ist, beschränkt. Die Diversity-Perspektive muss als Sozialpädagogik die

Frage nach Identität und sozialem Ort stellen, damit deutlich wird, dass die Mobilität der Menschen nicht mit dem Nationalstaat endet, sondern sie ihn vielmehr überschreitet und dies nicht nur Auswirkungen auf Identitätspolitik innerhalb der Nationalstaaten hat, sondern auch auf die Identität der Individuen, die nicht mehr nur einer Kultur, einer Religion oder einem Volk angehören. Die sozialen Orte innerhalb der globalen Welt lassen sich nicht mehr als Zwischenstationen bzw. Orte des Nichtdazugehörens bezeichnen, sondern sie werden, und die Migranten zeigen es, Orte sein, die nicht fest verankert in Kultur, Nation, etc. sind, aber gleichzeitig genügend Struktur bieten müssen, um das Heranwachsen zu sichern und Identitäten so auszubilden, dass sie nicht an Gruppenzugehörigkeit gebunden sind. Die Erfahrungen der Migration könnten den Gesellschaften zeigen, wie konstruktiv mit Unsicherheit gelebt werden kann.

Bislang hat sich die Sozialpädagogik vornehmlich darauf kapriziert, Migranten als „Elende“ im übertragenen Wortsinn zu begreifen, was immer die Gefahr in sich barg, Migranten vom handelnden Subjekt in die Rolle des hilfebedürftigen Objektes zu pressen. Dagegen sei an die etymologische Bedeutung des Wortes Elend erinnert, das zunächst nur „außer Landes“ bedeutete.¹⁰⁶

Das „Elend der Welt“, wie es Bourdieu für die moderne Gesellschaft beschreibt, bedeutet Isolierung und Separierung der für hilfsbedürftig befundenen Menschen fernab jeglicher politischer und ökonomischer Partizipation und der Erfahrung eigener Subjekthaftigkeit. Die banlieus der französischen Großstädte sind sichtbarster Ausdruck der so geschaffenen sozialen Bannmeilen. Die wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen können dieses „Elend“ kaum oder gar nicht abwenden, weil das eigentliche Hauptübel nicht die Lage des „im Ausland Lebenden“ ist, sondern, wie Diesterweg schon 1836 diagnostizierte, „Isolierung“, „unselige Gleichgültigkeit“, „blinde Willkür, mit der ... erfahrungslose Leute ... Verbin-

dungen anknüpfen und wieder aufheben“ - kurz: „Mangel aller organischen Gemeinschaft“ (Diesterweg 1836/1877: 191 u. 196). Die Elenden werden Elende erst durch die soziale Konstruktion ihrer Verbannung, sei es politisch durch Entzug von Rechten und Partizipationsmöglichkeiten oder gesellschaftlich durch die Gewährung spezialisierter Hilfen. Das essentielle Charakteristikum der Migration, die Mobilität, wird dadurch negiert und die Gesellschaft schränkt sich letztlich selbst in ihrer schon vorhandenen Möglichkeit ein.

¹⁰⁶ Das niederdeutsche Wort „Elend“ bedeutet „außer Landes“ oder „in einem anderen Land seiend“. Der Verbannte oder Vertriebene, dem das Schicksal widerfuhr, in ein anderes Land gehen zu müssen, befand sich unglücklich, jammervoll.

Literatur:

- Adler, L.L./Gielen, U.P. (1994) (Eds.): Cross-cultural topics in psychology. Westport: Praeger
- Alba, R. D./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, S. 209-237
- Allemann-Ghionda, Cristina (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim Basel
- Ålund, Aleksandra (2003): Buch, Brot und Denkmal – „Ethnic Memory“ bei jugendlichen Migrantinnen der 2. Generation. In: Apitzsch, U./Jansen, M. (2003) (Hrsg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 38-64
- Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokument widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld
- Apitzsch, Ursula (1995): Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 251-267
- Apitzsch, Ursula (1999a): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 471-485
- Apitzsch, Ursula (1999b) (Hrsg.): Migration und Traditionsbildung. Opladen Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Apitzsch, Ursula (2003a): Individuelle Bearbeitung sozialer Unsicherheit in prekären Migrationsverläufen: Self employment als biographischer Prozess. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich. S. 219-235
- Apitzsch, Ursula (2003b): Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In: Apitzsch, U./Jansen, M. (Hrsg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 65-80
- Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 45-58
- Auernheimer, Georg (2002) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag
- Bade, Klaus (2000): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: Beck
- Bade, Klaus (2001): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Bade, K. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Göttingen: V&R unipress. S. 19-47
- Bade, Klaus/Münz, Rainer (2002): Einführung: Migration und Migrationspolitik – säkuläre Entscheidungen für Deutschland. In: Bade, K./Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2002. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a.M. New York: Campus. S. 11-29
- Baecker, Dirk: Systemtheorie. In: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hrsg. v. H.-U. Otto/H. Thiersch. 2. völlig überarb. Aufl.. Neuwied: Luchterhand. S. 1870-1875
- Banks, James A. (2004) (Ed.): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass
- Barth, Gernot (2002): Der Gemeinschaftsdiskurs in der Pädagogik. Sozialpädagogik und Gemeinschaftserziehung am Beispiel der Schule. Habilitationsschrift. Erfurt
- Baum, Marie (1927/1951): Familienfürsorge. In: Sozialpädagogische Arbeitshefte. Schriften eines sozialpädagogischen Arbeitskreises. Hrsg. von L. Mayer-Kulenkampff. Berlin u.a. (vollk. überarb. Studie von 1927)
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin Bonn
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin Bonn
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Frankfurt a. M.: Fischer
- Bender-Szymanski, Dorothea/Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin: Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 213-244
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3. Aufl. Weinheim München: Juventa
- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2002) (Hrsg.): Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Bärenstark“. Berlin

- Berry, John W. (1990): Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving Between Cultures. In: Brislin, R. W. (Ed.): Applied Cross-Cultural Psychology. Newbury Park London New Delhi: Sage. P.232-253
- Black, Edwin (2003): War against the weak. Eugenics and America's campaign to create a master race. New York: Four Walls Eight Windows
- Blumenbach, Johann Friedrich (1825): Handbuch der Naturgeschichte. 11. Ausgabe. Göttingen: Dieterich
- Bock, Philip K. (1981) (Ed.): Culture shock. A reader in modern cultural anthropology. Washington D.C.: University Press of America
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim München
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen des Wohlfahrtsstaates. Weinheim München: Juventa
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim München: Juventa
- Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (1998) (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim München: Juventa
- Böhnisch, Lothar/Marthaler, Thomas (1999): Hegemoniale Ethnizität und Zitadellenkultur. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Weinheim München. S. 67-76
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim München: Juventa
- Bös, Mathias (1997): Migration als Problem offener Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arndt-Michael (2001): Allochthone Jugendcliquen. Die adoleszenz- und migrationsspezifische Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Bukow, W.-D. u.a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (2002): „Die Ehre des Mannes“. Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske + Budrich. S. 117-141
- Bommes, Michael/Halfmann, Jost (1998): Einführung. Migration, Nationalstaat, Wohlfahrtsstaat – eine theoretische Herausforderung für die Migrationsforschung. In: Bommes, M./Halfmann, J. (Hrsg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. S. 9-45
- Bommes, Michael (2001): Bundesrepublik Deutschland: Die Normalisierung der Migrationserfahrung. In: Bade, K. (Hrsg.): Einwanderungskontinent Europa:

- Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Göttingen: V&R unipress. S. 49-60
- Boos-Nünning, Ursula (2004): Familienpolitik und Familienforschung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Familien in der Einwanderergesellschaft. Göttingen: V&R unipress. S. 21-38
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Situation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann
- Borelli, Michele (1992): Überlegungen zur prinzipienwissenschaftlichen Begründung Interkultureller Didaktik. In: Borelli, M. (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 2-13
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz. S. 183-198
- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK
- Bourne, Randolph (1916): Trans-National America. In: Atlantic Monthly, July 1916, p. 86-97
- Beckner, Roswitha (2003): Migration – ein biographisches Risiko? Zum Zusammenhang von Migrationserfahrung und Biographie. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich. S. 236-253
- Brumlik, Micha (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld:
- Brumlik, Micha (1999): Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multikultureller Gesellschaften. In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Weinheim München: Juventa. S. 13-24
- Brumlik, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin Wien: Philo
- Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bühler-Otten, Sabine/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungspunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 279-319
- Bukow, Wolf-Dietrich (1993): Leben in der multikulturellen Gesellschaft. Die Entstehung kleiner Unternehmer und die Schwierigkeiten im Umgang mit ethnischen Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bukow, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild: Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung. Opladen: Leske + Budrich
- Bukow, Wolf-Dietrich (1998): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. 3. aktualisierte Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bukow, Wolf-Dietrich (2004): Wie viel Fremdheit verträgt das Land? Vom selbstverständlichen Umgang mit einer längst alltäglichen Fremdheit. In: Karakasoglu,

- Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 171-187
- Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (2000) (Hrsg.): Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Berlin
- Burgess, Ernest W. (1925): The Growth of the City. An Introduction to a Research Project. In: Park, R./Burgess, E. (Eds.): The City. Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment. Chicago: University of Chicago Press, p. 47-62
- Burgess, Ernest W. (1925). Can Neighbourhood Work Have a Scientific Basis? In: Park, R./Burgess, E. (Eds.): The City. Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment. Chicago: University of Chicago Press, p. 142-155
- Butterwege, Christoph (2005): Globalisierung, Zuwanderung und Sozialstaat. In: Migration und Soziale Arbeit. 27 Jg. H. 3/4. S. 174-183
- Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter. Bd. 2: Die Macht der Identität. Opladen: Leske + Budrich
- Castles, Stephen/Miller, Mark J. (1993): The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World. New York: The Guilford Press
- Castles, Stephen (2004): Migration, Citizenship, and Education. In: Banks, James A. (Ed.): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass, p. 17-48
- Collins, Francis S. (2004): What we do and don't know about 'race', 'ethnicity', genetics and health at the dawn of the genome era. In: Nature Genetics, 36, p. 13-15
- Condorcet, Jean Antoine Nicolas de Caritat de (1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Eingeleitet von H.-H. Schepp. Weinheim: Beltz
- Cyrus, Norbert (2003): Gespaltene Arbeitsmigration. Herausforderung für Zivilgesellschaft und Migrationssozialarbeit. In: Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Gespaltene Migration. Opladen: Leske + Budrich. S. 29-57
- Deinet, Ulrich (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004) (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Deniz, Cengiz (1999): Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Berlin
- Diefenbach, Heike/Nauck, Bernhard (2000): Der Beitrag der Migrations- und Integrationsforschung zur Entwicklung der Sozialwissenschaften. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung.

- Resultate des Forschungspunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 37-52
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221-231
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1832/1989): Über Natur- und Kulturgemäßheit in dem Unterricht. In: ders.: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden. Eing., ausgew. u. erläutert v. G. Geissler u. K.-H. Günther. Berlin: Volk und Wissen. S. 281-291
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1836/1877): Die Lebensfrage der Civilisation oder: Ueber die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft. Broschüre I u. II. In: Adolph Diesterweg's Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. Langenberg. Bd. 1. Frankfurt a.M. S. 171-242
- Dietzel-Papakyriakou, Maria (2002): Bildung und Ausbildung. Perspektiven von Kindern und Jugendlichen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Integration von Familien ausländischer Herkunft. Berlin. S. 85-90
- Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim Basel: Beltz
- Dick, R. van/Wagner, U./Petzelt, T (1997): Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. In: Gruppendynamik, 28, 83-92
- Dollase, Rainer/Kliche, Thomas/Moser, Helmut (1999) (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Weinheim München: Juventa
- Durkheim, Emile (1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Eisenstadt, Shmuel N. (1954): The Absorption of Immigrants. A comparative Study based mainly on the Jewish Community in Palestine and the State of Israel. London: Routledge & Kegan Paul
- Eisenstadt, Shmuel N. (1985/1992): Die Transformation der israelischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozess der Zivilisation. 2. Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Elverich, Gabi (2004): Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern. In: Hormel, U./Scherr, A.: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 309-330
- Erdheim, Mario/Nadig, Maya (1979): Größenphantasien und sozialer Tod. In: Kursbuch 58 Jg., S. 115-126

- ERRC (European Roma Rights Center) (2004): Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe. Budapest
- Eryilmaz, Aytac (2004): Deutschland braucht ein Migrationsmuseum. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Kulturpolitik. In: Motte, J./Ohliger, R. (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext. S. 305-319
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt Neuwied: Luchterhand
- Etzioni, Amitai (1995): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt a.M.: Fischer
- Fahrmeier, Andreas (2000): Citizens and Aliens. Foreigners and the Law in Britain and the German States 1789-1870. New York Oxford: Berghahn Books
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. 2. Aufl. München 1981
- Flitner, Wilhelm (1933): Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau
- Fredrickson, George M. (2004): Rassismus. Ein historischer Abriss. Hamburg: Hamburger Edition
- Frerich, Johannes/Frey, Martin (1993): Handbuch der Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland. Bd. 3. Sozialpolitik der Bundesrepublik Deutschland bis zur Herstellung der Deutschen Einheit. München Wien: Oldenbourg
- Fornet-Betancourt, Raúl (1999) (Hrsg.): Quo vadis, Philosophie? Antworten der Philosophen: Dokumentation einer Weltumfrage. Aachen Mainz: Wissenschaftsverlag
- Fornet-Betancourt, Raúl (2000) (Hrsg.): Menschenrechte im Streit zwischen Kulturpluralismus und Universalität. Dokumentation des VII. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms Nord-Süd. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001) (Hrsg.): Begründungen und Wirkungen von Menschenrechten im Kontext der Globalisierung. Dokumentation des VIII. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms Nord-Süd. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Gängler, Hans (2000): Sozialpädagogisch inszenierte Gemeinschaften. In: Henseler, J./Reyer, J. (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 204-217
- Gedik, Gülseren (2004): Ambulante Familienhilfe in der Einwanderungsgesellschaft. In: Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Familien in der Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: V & R unipress. S. 87-96
- Gedraht, Volker (2003): Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Weinheim München: Juventa

- Gemende, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim München: Juventa
- Gemende, Marion (2002): Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern. Weinheim München: Juventa
- Georgi, Viola (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition
- Gieseke, Heide/Kuhs, Katharina (1999) (Hrsg.): Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag
- Giesen, Bernhard/Junge, Kay (1991): Vom Patriotismus zum Nationalismus. Zur Evolution der „Deutschen Kulturnation“. In: Giesen, B. (Hrsg.): Nationale und kulturelle Identität. Frankfurt a. M. S. 255-303
- Glötz, Peter (2005): Von Heimat zu Heimat. Erinnerungen eines Grenzgängers. Berlin: Econ
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz (2004): Citizenship and Education in Brazil: The Contribution of Indian Peoples and Blacks in the Struggle for Citizenship and Recognition. In: Banks, J. (Ed.): Diversity and Citizenship Education. San Francisco: Jossey-Bass. S. 185-217
- Gogolin, Ingrid (2001): Migration als biographische Ressource. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 1032-1046
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107. Hrsg. Von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Graf, Martin Albert (1996): Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung sozialpädagogischen Handelns. Weinheim München: Juventa
- Graml, Hermann (1997): Bund der Auslandsdeutschen. In: Benz, W./Graml, H./Weiß, H. (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: dtv. S. 408
- Greiffenhagen, Martin (2003): Wir und Ich. Kollektive Biographie und individuelle Identität. In: Dornheim, A./Greiffenhagen, S. (Hrsg.): Identität und politische Kultur. Stuttgart: Kohlhammer. S. 30-38
- Griese, Hartmut (2002): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: Lit-Verlag
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1854): Deutsches Wörterbuch. Bd. 1. Leipzig

- Habermas, Jürgen (1981/1988): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Halbwachs, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Fischer
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg:
- Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 311-325
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Hamburger, Franz (1995): Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz. S. 11-25
- Hamburger, Franz (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Weinheim München: Juventa. S. 37-53
- Hamburger, Franz u.a. (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Hrsg. vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (2005) (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Han, Petrus (2000): Soziologie der Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Han, Petrus (2003): Frauen und Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Hansen, Georg/Klemm, Klaus (1979) (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft
- Hansen, Georg/Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster u.a.: Waxmann
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke
- Heckmann, Friedrich (2004): Integrationsweisen europäischer Gesellschaften. In: Bade, K./Bommes, M./Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a.M. New York: Campus. S. 203-224
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1927): Gymnasialrede am 2. September 1811. In: Glockner, H. (Hrsg.): Hegel - Sämtliche Werke : Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden, einer Hegel-Monographie und einem Hegel-Lexikon, Bd. III. Stuttgart-Bad Cannstadt
- Heitmeyer, Wilhelm/Anhut, Reimund (2000) (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim München: Juventa
- Henseler, Joachim (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim München: Juventa

- Henseler, Joachim (2005a): Die Rolle der Religion in der Hochzeit der Sozialpädagogik. In: Konrad, F.-M. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen. Münster: Waxmann. S. 81-101
- Henseler, Joachim (2005b): Großstadt zwischen Verwahrlosung und Bildungsstätte. Die sozialpädagogische Debatte um 1900. In: Franke, D./Henseler, J./Reyer, J. (Hrsg.): Sozialpädagogik: Vom Therapeutikum zur Weltgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 87-101
- Herder, Johann Gottfried (1774/1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Herwartz-Emden, Leonie (2000): Datenerhebung und Datenanalyse: Das Forschungsprojekt FAFRA. In: Herwartz-Emden, L. (Hrsg.): Einwandererfamilien. Osnabrück: IMIS. S. 53-83
- Hobsbawm, Eric (1977): Die Blütezeit des Kapitals. Eine Kulturgeschichte der Jahre 1848 – 1875. München: Kindler
- Hobsbawm, Eric (1998): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München: dtv
- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 197-213
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1970): Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim München: Juventa
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 236-249
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M.: Fischer
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl. Opladen: Leske + Budrich

- Humboldt, Wilhelm (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: W. Humboldt: Werke. Bd. 1. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. S. 56-232
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Hummrich, Merle/Wiezorek, Christine (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationenbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 105-119
- Jansen, Mechthild (2003): Nachwort: Ethnizität, Biographie und Geschlechterverhältnisse. In: Apitzsch, U./Jansen, M. (2003) (Hrsg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 172-174
- Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Jouhy, Ernest (1985): Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Kaewnetara, Eva/Uske, Hans (2001) (Hrsg.): Migration und Alter. Auf dem Weg zu einer kultur-kompetenten Altenarbeit. Konzepte – Methoden – Erfahrungen. Duisburg: DISS
- kanak attak (2002): konkret konkrass 2002. no integración. Recht auf Legalisierung. Globalisierungskritik und Antirassismus
- Karakasoglu, Yasemin/Lüddecke, Julian (2004) (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Münster: Waxmann
- Kaschuba, Wolfgang (2003): Einführung in die Europäische Ethnologie. 2. aktualisierte Auflage. München: Beck
- Keil, Hartmut (1984): Die deutsche Amerikaeinwanderung im städtisch-industriellen Kontext: das Beispiel Chicago 1880-1910. In: Bade, K. (Hrsg.): Auswanderer – Wanderarbeiter – Gastarbeiter. Bd. 1. Ostfildern: Scripta Mercature Verlag. S. 378-405
- Keim, Sylvia (2003): „So richtig deutsch wird man nie sein ...“ Junge Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit. Weinheim München: Juventa
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M.: Cooperative-Verlag
- Klawe, Willy/Matzen (1993) (Hrsg.): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. Weinheim München: Juventa
- Klink, A/Wagner, Ulrich (1999): Discrimination against ethnic minorities in Germany. Going back to the field. In: Journal of Applied Social Psychology, 29, 402-423

- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. H. 3. S. 534-552
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (1996) (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (1996) (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (1995) (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger-Potratz, Marianne (1994a): Interkulturelle Pädagogik als Kritik der gegebenen Pädagogik? Eine disziplintheoretische Skizze am Beispiel der Historischen Pädagogik. In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster New York: Waxmann. S. 199-208
- Krüger-Potratz, Marianne (1994b): Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen
- Krüger-Potratz, Marianne (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungspunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 365-384
- Krüger-Potratz, Marianne (2004) (Hrsg.): Familien in der Einwanderergesellschaft. Göttingen: V&R unipress
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster u.a.: Waxmann
- Kürsat-Ahlers, Elcin (1992): Das Stigma des Einwanderers. Über die Macht, Kultur und Abwehr in Einwanderungsprozessen. In: Kürsat-Ahlers, E. (Hrsg.): Die multikulturelle Gesellschaft. Der Weg zur Gleichstellung? Frankfurt a.M.: IKO-Verlag
- Kürsat-Ahlers, Elcin (1995): Migration als psychischer Prozess. In: Attia, I. u. a. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen. dgvt. S. 157-171
- Kurthen, Hermann (2002): Einwandererintegration im Spiegel U.S. Amerikanischer Forschung. In: Treichler, A. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 83-106
- Kymlicka, Will (1995): Multicultural Citizenship – A liberal Theory of Minority Rights. Oxford
- Lanfranchi, Andrea (1993): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske + Budrich

- Leggewie, Claus (2001): Gibt es eine transnationale Bürgergesellschaft? In: Politik und Gesellschaft Online. International Politics and Society 2. 16 S.
- Lenhart, Volker (2003): Die Menschenrechte als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 47, S. 90-99
- Leontjew, Alexejew Nikolajew (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M.: Fischer
- Lieb knecht, Wilhelm: Wissen ist Macht - Macht ist Wissen und andere bildungspolitische Äußerungen. Berlin 1968
- Liegle, Ludwig (2005): Weltgesellschaft als (sozial-)pädagogisches Lernprojekt. In: Franke, D./Henseler, J./Reyer, J. (Hrsg.): Sozialpädagogik: Vom Therapeutikum zur Weltgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 11-29
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (1996): The Dutch way. Mythos und Realität der interkulturellen Pädagogik in den Niederlanden. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M.: Lang. S. 239-262
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Lutz, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungspunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 179-210
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001) (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Lutz, Helma (2003): Leben in der Twilightzone. Migration, Transnationalität und Geschlecht im Privathaushalt. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Opladen: Leske + Budrich. S. 254-267
- Marx, Karl (2000): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Neuherausgabe. Köln: Parkland
- Matsumoto, D (2000): Culture and psychology. People around the world. 2nd ed. Belmont: Wadsworth
- Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 125-142
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz
- Meister, Dorothee M. (1997): Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. Weinheim München: Juventa
- Melotti, Umberto (2004): Migrazioni internazionali. Globalizzazione e culture politiche. Milano

- Merten, Roland (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim München: Juventa
- Merten, Roland (1998) (Hrsg.): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg: Lambertus
- Merten, Roland (2001): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 Jg., S. 173-190
- Mollenhauer, Klaus (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim Berlin: Beltz
- Mollenhauer, Klaus (1964/1988): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim Berlin: Beltz
- Mollenhauer, Klaus (1968): Sozialpädagogik. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim Berlin: Beltz. S. 223-230
- Mollenhauer, Klaus (1983/1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 5. Aufl. Weinheim München: Juventa
- Morgenstern, Christine (2002): Rassismus – Konturen und Ideologie. Einwanderung im politischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Argument Verlag
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004) (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext
- Müller, Carsten: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Müller, C. Wolfgang (1991): Wie Helfen zum Beruf wurde. Bd. 1. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1833-1945. 3. Aufl. Weinheim Basel: Beltz
- Müller-Schneider, Thomas (2001): Einschleusung von Migranten. Ein neues Massenphänomen weltweiter Wanderung. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 3, S. 359-374
- Münz, Rainer (2001): Geregelte Zuwanderung: eine Zukunftsfrage für Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 43, Bonn. S. 3-6
- Nassehi, Arnim (1999): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die „multikulturelle Gesellschaft“. In: ders.: Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Opladen: Leske + Budrich. S. 203-225
- Natorp, Paul (1894): Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907. S. 69-97
- Natorp, Paul (1899a): Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. In: Natorp, P.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907. S. 203-343
- Natorp, Paul (1899b): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Frommanns

- Nauck, Bernhard (1988): Zwanzig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation und Segregation. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart. S.
- Nauck, Bernhard (2004): Interkultureller Kontakt und intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 229-248
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. überarb. u. erg. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Niemeyer, Christian (1989): Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In: Oelkers, J./Schulz, W./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim. S. 241-260
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim München: Juventa
- Niemeyer, Christian (2005): Sozialpädagogik und Nationalsozialismus – der Fall Herman Nohl. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3. Jg., H. 4. S. 419-431
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Reinbek: Rowohlt
- Nipperdey, Thomas (1998): Deutsche Geschichte. 1866-1918. Bd. 1. Arbeitswelt und Bürgergeist. Sonderausgabe. München: C.H.Beck [1. Aufl. 1990]
- Nohl, Arnd-Michael (1996): Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske + Budrich
- OECD (2001): Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa. Weinheim: Beltz
- Ottweiler, Ottwilm (1985): Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens. In: Hermann, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim Basel: Beltz. S. 235-252
- Park, Robert E./Burgess, Ernest W. (1921): Introduction to the Science of Sociology. Chicago: University of Chicago Press
- Park, Robert E./Burgess, Ernest W./McKenzie, Roderick D. (1925): The City. Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment. Chicago: University of Chicago Press
- Park, Robert E. (1926/1950): Our Racial Frontier on the Pacific. In: Park, R.: Race and Culture. Essays in the Sociology of Contemporary Man. Glencoe, S. 138-151

- Park, Robert E. (1928/1950): Human Migration and the Marginal Man. In: Park, R.: Race and Culture. Essays in the Sociology of Contemporary Man. Glencoe, S. 345-356
- Pinker, Robert (1992): Armut, Sozialpolitik, Soziologie. Der englische Weg von der industriellen Revolution zum modernen Wohlfahrtsstaat (1830 bis 1950). In: Leibfried, S./Voges, W. (Hrsg.): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. 32. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen. S. 124-148
- Popp, Susanne/Forster, Johanna (2003) (Hrsg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Prange, Klaus (1991): Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld: transcript Verlag
- Protz, Siegfried/Zöllner, Detlef (2002): Fremdsein in Europa: Unterrichtsbeispiele aus der Schulpraxis. Norderstedt: Anne Fischer
- Plessner, Helmuth (1924/2002): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Pütz, Robert (2005): Marginalisierte Unternehmer: Armut als Bestandteil der Migrantenökonomie. In: Migration und Soziale Arbeit. 27 Jg. H. 3/4. S. 202-210
- Radice v. Wogau, Janine/Eimmermacher, Hanna/Lanfranchi, Andrea (Hrsg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim Basel: PVU
- Ramadan, Tariq (2001): Muslimsein in Europa. Untersuchung der islamischen Quellen im europäischen Kontext. Hrsg. von Muslim Studenten Vereinigung in Deutschland e.V. Marburg
- Ravenstein, Ernest G. (1885/1889): The laws of migration. Paper 1 and 2. Reprint 1976. New York: Arno Press
- Rawls, John (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Reich, Hans/Wittek, Fritz (1984) (Hrsg.): Migration - Bildungspolitik - Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Essen Landau
- Reidegeld, Eckart (1998): Armenpflege und Migration vor der Gründung des Deutschen Bundes bis zum Erlass des Gesetzes über den Unterstützungswohnsitz. In: Bommes, M./Halfmann, J. (Hrsg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. S. 253-282
- Renner, Günter (1999): Grenzen legaler Zuwanderung: Das deutsche Recht. In: Eichenhofer, E. (Hrsg.): Migration und Illegalität. Osnabrück
- Rensch, Wolfgang (1988): Bahnhofsmission in Deutschland 1897-1987. Sozialwissenschaftliche Analyse einer diakonisch-caritativen Einrichtung im sozialen Wandel. Frankfurt a.M.: Lang

- Reyer, Jürgen (1985): Wenn die Mütter arbeiten gingen ... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland. 2. Aufl. Köln: Pahl Rugenstein
- Reyer, Jürgen (1999): „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 Jg., 6, S. 903-921
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Reyer, Jürgen (2003): Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft. Weinheim München: Juventa
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ritter, Gerhard/Tenfelde, Klaus (1992): Arbeiter im deutschen Kaiserreich. Bonn: Dietz Nachf.
- Scheler, Max (1926): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientiert Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim München: Juventa
- Schiffauer, Werner (1983): Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Schiffauer, Werner (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart
- v. Schlippe, Arist/El Hachimi, Mohammed/Jürgens, Gesa (2004): Multikulturelle systemische Praxis. 2. Aufl. Heidelberg: Auer
- Schmid, Thomas (1993): Der Fremde als Provokateur und Entwicklungshelfer. Szenen aus der Geschichte der Aus- und Einwanderung. In: Balke, F. u.a. (Hrsg.): Schwierige Fremdheit. Frankfurt a.M. S. 200-216
- Schönig, Werner (2005): Armut, Sozialraum und die Situation von Migranten. In: Migration und Soziale Arbeit. 27. Jg. H. 3/4, S. 194-201
- Schönpflug, Ute (2000): Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressourcen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungspunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S. 129-155
- Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim München: Juventa
- Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (2003) (Hrsg.): Gespaltene Migration. Opladen: Leske + Budrich
- Schütz, Alfred (1944/1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: ders.: Gesammelte Aufsätze 2, Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag. S. 53-69

- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1974/1984): Strukturen der Lebenswelt. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Schulte, Axel (2005): Integrationspolitiken in Europa. Unterschiedliche Ausprägungen und Tendenzen der Angleichung. In: Migration und Soziale Arbeit. 27. Jg., H. 2., S. 91-99
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler
- Segall, Marshall H./Dasen, Pierre R./Berry John W./Poortinga Ype H. (1999): Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon
- Seitter, Wolfgang (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske + Budrich
- Seitter, Wolfgang (2001): Generationenbeziehungen, biographische Lebensentwürfe und vereinsbezogene Erziehungsräume. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 1017-1031
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel
- Sen, Faruk/Sauer, Martina/Halm, Dirk (2004): Euro-Islam. Eine Religion etabliert sich in Europa. In: ZFT-Aktuell. Zentrum für Türkei-Studien. Duisburg Essen
- Simmel, Georg (1903/1957): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft. Stuttgart: Koehler. S. 227-242
- Simmel, Georg (1908/1995): Exkurs über den Fremden. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a.M. S. 764-771
- Spencer, Herbert (1927): Die Erziehung. Intellektuell, moralisch und physisch. Übertragen u. eingeleitet v. H. Schmidt. Leipzig: Kröner
- Spranger, Eduard (1960): Der Eigengeist der Volksschule. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Staub-Bernasconi, (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit –Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In: Wendt, W. R. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 57-104
- Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard (2000): Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten in Deutschland und Israel. In: Metze, Regina/Mühler, Kurt/Opp, Karl (Hrsg.): Normen und Institutionen. Entstehung und Wirkung. Theoretische Analysen und empirische Befunde. Leipzig. S. 299-320
- Stichweh, Rudolf (1998): Migration, nationale Wohlfahrtsstaaten und die Entstehung der Weltgesellschaft. In: Bommers, M./Halfmann, J. (Hrsg.): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. S. 49-61

- Stieglitz, Heinrich (1970): Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit. Stuttgart
- Stiehler, Gottfried (1978): Über den Wert der Individualität im Sozialismus. Berlin: Volk und Wissen
- Sting, Stephan (1999): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Gemeinde, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Weinheim München: Juventa. S. 55-65
- Storz, Henning (2002): Einwanderungsland Deutschland. In: Storz, H./Reißlandt, C. (Hrsg.): Staatsbürgerschaft im Einwanderungsland Deutschland. Handbuch für die interkulturelle Praxis in der Sozialen Arbeit, im Bildungsbereich, im Stadtteil. Opladen: Leske + Budrich. S. 20-51
- Sünker, Heinz (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Taylor, Charles (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M.: Fischer
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim München: Juventa
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tews, Johannes (1911): Großstadtpädagogik. Leipzig
- Thalheim, Karl (1926): Das deutsche Auswanderungsproblem der Nachkriegszeit. Crimmitschau: Rohland & Berthold
- Thole, Werner/Galuske, Michael/Gängler, Hans (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied: Luchterhand
- Thole, Werner (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Hrsg. v. W. Thole. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-59
- Tibi, Bassam (2002): Islamische Zuwanderung. Die gescheiterte Integration. Stuttgart: Dt.-Verl.-Anst.
- Tönnies, Ferdinand (1887/1926): Gemeinschaft und Gesellschaft. 6./7. Aufl. Berlin
- Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. 2. neubear. u. erw. Aufl. Weinheim München: Juventa
- Treichler, Andreas (2002) (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Vahsen, Friedhelm (2000): Migration und Soziale Arbeit. München: Reinhardt

- Viehböck, Eveline/Bratič, Ljubomir (1994): Die zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Walter, Paul (1999): Nichts als ethnozentrische Vorurteile? Kognitionen von Lehrkräften über interkulturelle Erziehung. In: Dollase, R./Kliche, T./Moser, H. (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Weinheim München: Juventa. S. 241-255
- Walzer, Michael (1991): Zweifel und Einmischung. Gesellschaftskritik im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Fischer
- Walzer, Michael (1993): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften Frankfurt a.M.: Campus. S. 157-180
- Ward, Colleen (1996): Acculturation. In: Landis, D./Bhagat, R.S. (Eds.): Handbook of Intercultural Training. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage. P.124-147
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Bd. 1. Tübingen
- Weller-Monteira Ferreira, Susanne (2004): Die Vergemeinschaftung europäischer Einwanderungspolitik und ihre Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel. S. 99-122
- Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck
- Wenning, Norbert (1993): Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster New York: Waxmann
- Wieviorka, Michel (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg. Hamburger Edition
- Willis, Katie/Yeoh, Brenda (2000) (Eds.): Gender and migration. Cheltenham Northampton: Edward Elgar Publishing
- Wilterdink, Nico (1993): Nationalitäten im alltäglichen Gegen- und Miteinander. Nationale Identität in einer internationalen Organisation. In: Blomert, R./Kuzmics, H./Treibel, A. (Hrsg.): Transformationen des Wir-Gefühls. Frankfurt a. M.: S. 118-157
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winkler, Michael (2004): Sozialpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz. S. 903-928
- Wobbe, Theresa (2000): Die Koexistenz nationaler und supranationaler Bürgerschaft. In: Bach, M. (Hrsg.): Die Europäisierung nationaler Gesellschaften. Sonderheft 40 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen. S. 251-274

Wolf, Eric R. (1993): Gefährliche Ideen. Rasse, Kultur, Ethnizität. In: Historische Anthropologie, 1, 331-346

Wolgast, Heinrich (1913): Ganze Menschen. Ein sozialpädagogischer Versuch. Leipzig

Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim
Basel: Beltz

Zorbaugh, Everett V. (1929): The Gold Coast and the Slum. Chicago

Anlage

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Dr. Joachim Henseler, ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Habilitationsschrift ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Habilitationsschrift stehen.

Erfurt, den 16.04.2007